

**Волгоградский государственный
педагогический университет**

Николай Михайлович БОРЫТКО

ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАНИЯ: ОБРАЗ БЫТИЯ

Волгоград
2000

ББК 74(03)

Б839

БОРЫТКО Николай Михайлович — канд. пед. наук, доц., докторант кафедры педагогики ВГПУ, зав. кафедрой воспитания и социально-педагогической работы Волгоградского института повышения квалификации специалистов образовательных учреждений

Научный редактор:

СЕРГЕЕВ Николай Константинович — д-р пед. наук, проф., первый проректор ВГПУ, зав. кафедрой педагогики ВГПУ

Рецензенты:

Белозерцев Е.П. — д-р пед. наук, проф.,

Зайцев В. В. — д-р пед. наук, проф.,

Кузибецкий А. Н. — канд. пед. наук, доц.

Борытко Н. М.

Б 839 Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2000. — 225 с.

ISBN 5-88234-481-6

Рассматривается вопрос о предмете воспитания как проблеме исследования и повседневной педагогической практики. Предлагаются методологические подходы и методы исследования феномена воспитания, анализируется опыт исследований проблем воспитания.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, специалистов методических служб органов управления образованием и всех педагогов, исследующих проблемы воспитания.

ББК 74.03

ISBN 5-88234-481-6

© Н. М. Борытко, 2000

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
БЫТИЕ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД.....	10
ЧАСТЬ 1 БЫТИЕ КАК ПРЕДСТОЯНИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К КУЛЬТУРЕ	20
1.1 СОЦИАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ВОСПИТАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ	21
1.1.1 Социальная культура и опыт: преемственность поколений	23
1.1.2 Воспитание как социокультурная идентификация: вхождение в культуру	31
1.1.3 Социализация и социокультурная адаптация: личность как тип	35
1.2 СРЕДОВЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ: ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ	42
1.2.1 Категория среды в воспитании	42
1.2.2 Системный подход в воспитании	49
1.2.3 Воспитательное пространство как организованная среда: теория «соленого огурца».....	56
1.3 ВОСПИТАНИЕ В ГОРИЗОНТЕ КУЛЬТУРЫ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОБЛЕМЫ	65
1.3.1 Кризис современного воспитания	66
1.3.2 Кризис культуры и массовизация человека.....	72
1.3.3 Возрождение воспитания в культуре	80
ЧАСТЬ 2 БЫТИЕ КАК САМОСТОЯНИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К СЕБЕ	87
2.1 СУБЪЕКТНОСТЬ ИНДИВИДА И ЕЕ СТАНОВЛЕНИЕ	89
2.1.1 Образ жизни и индивидуальность	91
2.1.2 Категория субъектности в воспитании	96
2.1.3 Свобода и самоопределение: пределы, запреты, самоограничения	105
2.1.4 Значения и смыслы. Ценности. Эмоциональный характер воспитания	115
2.2 ДРУГОДОМИНАНТНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	130
2.2.1 Субъективное пространство саморазвития. Смысловое поле человека	131
2.2.2 Направленность личности как форма организации личностного пространства	138
2.2.3 Синергетическая модель воспитания	144
2.2.4 Антропологическое пространство личности	152
2.3 ВОСХОЖДЕНИЕ К СУБЪЕКТНОСТИ КАК ПРОЦЕСС	161
2.3.1 Процессуальные характеристики воспитания: интенциональность, стадийность, нелинейность, ситуативность.....	162
2.3.2 Проблемы моделирования процесса	169
2.3.3 Стадийный характер становления: становление целостности	173
2.3.4 Динамика воспитательного процесса.....	180
2.3.5 Ситуация рефлексивного самосознания	189
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	200
ЛИТЕРАТУРА.....	203

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для кого, для чего и почему нужна эта книга?

Выдающиеся способности и глубокое изучение бессмысленны, если время от времени они не приводят к заключениям, отличным от тех, какие можно бы сделать с обычными способностями и без изучения

Д. Милль

Социально-политический и экономический кризис общества поставил педагогов перед необходимостью пересмотра педагогических позиций, критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем воспитания школьников. В гуманистической парадигме педагог всегда рассматривался не только как учитель школьного предмета, но и как воспитатель. Одновременно именно эта функция педагога всегда вызывала наибольшие нарекания. Еще К. Д. Ушинский писал: «Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя может быть и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности».

О кризисе воспитания говорят сейчас все: от первоклассника до президента. И почти каждый предлагает свой рецепт его возрождения. Но чуда не происходит. Вероятно, истина не лежит на поверхности, она скрыта где-то глубже. Но где? Этот вопрос, если он не продиктован конъюнктурными или политическими интересами, побуждает к исследованию проблемы, к теоретическому поиску путей ее решения, которым заняты сотни (что сотни — тысячи!) людей не только в России, но и в других странах. Как ни странно, «у них» тоже кризис.

Среди этих ищущих людей и автор данной книги, который вот уже четверть века занимается вопросами школьного воспитания как практик (учитель, вожатый пионерского лагеря и школы, директор школы и гимназии), исследователь и преподаватель вуза. Когда-то, в годы «расцвета застоя» нам казалось, что «оковы тяжкие падут, темницы рухнут и у входа нас примет радостно Свобода...». Но вот они, идеологические оковы советского воспитания, пали, темницы инструкций, предписаний и руководящих указаний партии и правительства рухнули... И обнаружилось, что вместе со свободой к человеку не приходит умение

жить свободно, что «свобода — не только царственный дар, но и великое бремя» (Ж.-П. Сартр).

Одних это бремя придавило, и они беспомощно стали объявлять родителям, что «теперь школа будет только учить, а воспитывать своих детей вы будете сами». В качестве вариантов этой позиции мы рассматриваем требования создать отдельные учреждения, которые «в свободное от учебы время» (будто бы это время есть!) занимались бы воспитанием, или переместить воспитание в какие-либо религиозные организации.

Другие занялись попытками восстановить из обломков прежние темницы — воссоздать разрушенные детские организации, эти «мертвые тракторы, к которым все притягивалось, символы осуществивших полную сумму своих возможностей культурных структур, утратившие собственный смысл» (К. Фюнфштюк, 1998). Не людское это дело — оживлять мертвых.

Третьи восприняли свободу как вседозволенность (а ведь «мы в ответе за тех, кого приручили!») и принялись экспериментировать над «подопытными» детьми или, как в фильме ужасов, пытаются «продолжить себя в своих воспитанниках, сделать вклады, “запечатлеться”, размножиться в детских душах» вместо того, чтобы помочь детям состояться, стать самими собой.

Те же попытки «воплотиться» и «размножиться» мы наблюдаем и в некоторых теоретических концепциях, построенных по принципу «Я так хочу!» Не может не тревожить позиция исследователя, который вместо обнаружения объективных закономерностей занимается их придумыванием. Особенно характерна эта тенденция в сфере воспитания. В качестве основной причины нам видится некомпетентность. Ведь кто в школе становится воспитателем? Тот, кому не хватило часов преподавательской работы, кто хуже учит. Кто решает заняться исследованиями в области воспитания? Кто «не тянет» на дидактическое исследование? Не хотелось бы давать столь категоричный ответ.

Кризис воспитания по-разному проявляется в области теории и в области практики. Если в практике произошло фактически свертывание традиционных институтов воспитания, в некотором смысле паралич их деятельности, то наука в последние годы, напротив, изобиловала теоретическими изысканиями в этой сфере, попытками построения разнообразных концепций воспитания (Е. В. Бондаревская, З. И. Васильева, О. С. Газман, И. П. Иванов, И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, Г. И. Легенький, Б. Т. Лихачев, А. И. Новикова, Р. В. Овчарова,

В. В. Сериков, Н. М. Таланчук, И. С. Якиманская и др.). Тот факт, что эти теории не так просто проникают в практику, по мнению В. В. Серикова (1999), говорит о специфике сферы воспитания: это не образование, где для изменения системы порой достаточно ввести новый стандарт, программу или учебник.

Соответственно мы и не пытались разработать новый рецепт воспитания, не ставили перед собой цели разработать очередную концепцию или выбрать наиболее «правильную» и эффективную концепцию среди уже существующих. Наши поиски ограничены проблемой поиска путей понимания педагогом феномена воспитания. При этом мы не обнаруживаем универсальных рецептов и бесспорных выводов. Поэтому, если читатель надеется найти в данной книге четкие инструкции или предписания, он непременно будет разочарован.

Мы представляем размышления по вопросу о том, *что есть феномен воспитания и как его исследовать*. Таким образом, *основная цель данного издания — вместе с читателем определить пути понимания воспитания как педагогической реальности, контекста профессиональной деятельности педагога, источника определения целей профессионально-педагогического саморазвития*.

Поскольку нашей целью не было построение собственной теории, то это неизбежно привело к частому цитированию, анализу исследовательских работ: своих и других авторов (в том числе и тех, кто проводит свои исследования под нашим научным руководством). Этим же объясняется обширный список использованной литературы.

Собственный практический и исследовательский опыт автора показывает, что среди особенностей социально-педагогической ситуации, существенно влияющих на изменение воспитательной работы особо выделяются стремительное изменение условий жизни; непредсказуемость этих изменений и повышенный прагматизм в ожиданиях учащихся и их родителей от педагога.

Жизнь в эпоху перемен окончательно обнаружила бесперспективность традиционного определения воспитания как передачи жизненного опыта от старших поколений к младшим. Позиция «ваятеля духовного мира личности» или «инженера человеческих душ» для современного педагога, по крайней мере, нереальна и многими категорически отвергается.

Непредсказуемость изменений в обществе, отсутствие государственной идеологии и непоследовательность государственной политики, требова-

ния деполитизации образовательных учреждений, отход от авторитаризма и нравочучений привели к разрушению старой системы воспитания. В связи с этим невозможным стало долгосрочное социальное и педагогическое прогнозирование — то, что раньше называлось «подготовкой к будущему».

Повышенный прагматизм в отношении к педагогу и школе со стороны детей делают все менее воспринимаемыми обращение педагога к проблемам духовности, красочные массовые мероприятия, общеразвивающие творческие коллективы. Особенно педагоги дополнительного образования отмечают, что в их коллективы все реже приходят дети с ожиданием удовлетворить свой познавательный, творческий интерес и т.д. — чаще причиной является подготовка к поступлению в какое-либо образовательное учреждение (собственно жизнь, бытие подменяется «подготовкой к жизни»).

В своём исследовании мы опирались на методологические идеи о воспитании, разработанные в трудах отечественных философов Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, В. Библера, Л. П. Буевой, М. С. Когана, Ю. М. Лотмана, М. К. Мамардашвили, Г. А. Смирнова, В. С. Соловьёва, Л. П. Станкевича, С. А. Франкла, П. Флоренского, В. А. Ядова и др.; педагогов Б. А. Битинаса, Е. В. Бондаревской, В. С. Ильина, В. А. Каравковского, И. А. Колесниковой, В. В. Краевского, Б. Т. Лихачева, З. А. Мальковой, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Ф. Радионовой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, Н. Е. Щурковой; психологов К. А. Абульхановой-Славской, Н. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. А. Доценко, В. П. Зинченко, В. Н. Мясищева и др. В них обстоятельно прослеживается зависимость воспитания от специфики общественных отношений, раскрываются типические черты личности, требования к воспитанию, вытекающие из объективных потребностей общества и развития индивидуальности человека, его субъектность.

Ряд важных выводов о характере соотношения воспитания и процесса социализации личности, раскрывающих природу этого педагогического процесса, содержат исследования А. А. Бодалева, В. В. Зеньковского, А. Г. Ковалева, Г. С. Костюка, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, А. В. Мудрика, А. В. Петровского, К. К. Платонова, Д. Б. Эльконина. В них обосновывается определяющая роль воспитания в становлении человека, в формировании личности, функция деятельности, как основы её развития.

Вместе с тем, для понимания исследуемого феномена в качестве *методологической основы* мы использовали идеи феноменологии (Э. Гуссерль, Л. Ландгребе, Э. Финк, М. Мамардашвили и др.) о смысловой жизни сознания; философской герменевтики (Ф. Шлеймахер, Г. Дильтей, Х. Д. Гадамер, П. Рикер и др.) об индивидуальности, ситуативности; рефлексивной философии (Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель), которая следует аристотелевской традиции созерцательного рационализма; экзистенциализма (К. Ясперс, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер) о человеке как проекте собственного бытия; философии культуры (Й. Хейзинга, М. Бахтин, В. Библер) о диалогическом характере сознания; примененные в соответствии с принципами системно-структурного и синергетического подходов.

Теоретическую основу исследования составили идеи целостного подхода к изучению педагогического процесса (проф. В. С. Ильин, проф. Н. К. Сергеев), с учетом достижений культурологической концепции воспитания и подготовки педагога к воспитательной деятельности (проф. Е. В. Бондаревская), дидактики личностно ориентированного образования (проф. В. В. Сериков), педагогики индивидуальности (проф. О. С. Гребенюк). В работе сделана попытка в качестве основы анализа воспользоваться теорией межпарадигмальной рефлексии (проф. И. А. Колесникова).

Категориально-понятийный аппарат исследования включает в себя понятия: системное моделирование, системный анализ, системное проектирование воспитательной деятельности; категории воспитания, воспитательной системы и воспитательной технологии, личностного смысла, педагогического проекта, прогноза, целеполагания.

Эмпирические исследования проводились на базе гимназии № 1, лицеев №№ 5, 6, 8, 9 г. Волгограда, средней школы № 3 г. Котово Волгоградской обл., Детско-юношеского центра г. Волгограда и Ворошиловского Дома творчества и досуга г. Волгограда, Волгоградского института повышения квалификации и переподготовки специалистов образовательных учреждений, математического и естественно-географического факультетов Волгоградского государственного педагогического университета, ряда других образовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области.

«Первопроходец, творец, исследователь, как правило, действует в одиночку, — писал А. Маслоу (1997, с. 18). — Терзаемый страхами и сомнениями, склонный к самооправданиям, он тем не менее бросает вызов

людскому невежеству, гордыне, порой даже паранойе. Он обязан быть отважным, должен не бояться выглядеть смешным, должен не бояться ошибок и постоянно помнить о том, что он и есть <...> в своем роде игрок, который при полном отсутствии фактов рискует выдвигать самые смелые предположения, а потом в течение нескольких лет пытается найти им подтверждения. Если он не безумец, то он не может до конца верить собственным предположениям и должен прекрасно отдавать себе отчет в том, что он ставит на то, в чем не уверен». В нашем случае все обстояло совсем иначе.

Вместе с автором и под его научным руководством исследованиями проблем воспитания занимаются большая группа студентов, магистрантов, учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, методистов и руководителей образовательных учреждений, соискателей и аспирантов. Наши совместные поиски и обсуждения их результатов позволили сделать некоторые обобщения не только по вопросу понимания феномена воспитания (этому посвящена настоящая книга), но также по проблемам содержания воспитательной деятельности и подготовки к ней, по которым готовятся отдельные издания.

Неоценимую помощь в подготовке монографии оказали суждения рецензентов Александра Николаевича Кузибецкого и Владимира Васильевича Зайцева и нашего научного редактора Николая Константиновича Сергеева.

Автор будет признателен за любые замечания и пожелания по поводу данной публикации, а также с благодарностью рассмотрит предложения о сотрудничестве.

Обращаться: borytko@nm.ru; <http://borytko.nm.ru>.

БЫТИЕ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Введение

— Прощай, сказал Лис. — Вот мой секрет, он очень прост: зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь.
— Самого главного глазами не увидишь, — повторил Маленький принц, чтобы лучше запомнить.

А. де Сент-Экзюпери
«Маленький принц»

Понимание природы исследуемого явления многими учеными признается исходным в построении педагогической деятельности. В зависимости от того, как интерпретируется воспитание, во многом зависит последующий выбор педагогических средств и обоснование логики их развертывания в педагогической реальности.

При этом под *реальностью* мы, вслед за философами (см.: Философский словарь, 1986, с. 406), понимаем бытие вещей в его сопоставлении с небытием, а также с другими (возможными, вероятными и т. п.) формами бытия. Отсюда сопоставление (возможно, не бесспорное) воспитания с обучением, с образованием и т. д. В истории философии реальность отличали от *действительности* тем, что реальность большей частью трактовалась как бытие чего-либо существенного в данной вещи, как *бытие* ее самой, а действительность понималась как наличие всего существенного и несущественного в данной вещи. Таким образом, *мы понимаем реальность как совокупность всего существующего, как бытие*.

Э. Фромм (1993) указывает на две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек центрируется на средствах существования. При второй — на поддержании жизни.

Традиционно воспитание рассматривается с позиций обладания: общества — личностью, личности — социальными и культурными ценностями.

ми, человека человеком и т. д. Вспомним: «Коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память...», «направления коммунистического воспитания» и проч. Бытийственный подход к воспитанию переводит восприятие личности в сферу активности, деятельности, субъектности.

Отечественная культурно-педагогическая традиция, как считает Е. В. Бондаревская (1995, с. 11-12), свидетельствует, что на всех исторических этапах развития российского образования проблемам воспитания придавалось значение «вопросов жизни». Представление о воспитании связывалось с идеями служения Отечеству и личной свободы воспитуемых, «возбуждения у учащихся и учащихся уважения к человеческому достоинству и истине.., чтобы личность была одинаково неприкосновенна и в ребенке и во взрослом» (Н. И. Пирогов, 1985, с. 117).

Бытие как философская категория, обозначает существующий объективно, независимо от сознания мир. Отсюда наше стремление как автора не предложить (разработать, «придумать») какие-либо закономерности, а «открыть» их, описать и понять.

Материальность мира и его бытие рассматриваются как понятия тождественные. Однако бытие несводимо лишь к материально-предметному миру, бытие обладает различными уровнями: органическая и неорганическая природа, биосфера, общественное бытие, объективно-идеальное бытие (ценности культуры, общезначимые принципы и категории научного знания и др.), бытие личности, *бытие человека*. Последнее и является объектом нашего рассмотрения. При этом сознание трактуется не как пассивное отражение, но как активная сила, оказывающая воздействие на бытие. Поэтому предметом обсуждения является бытие воспитанника как предмет, на который направлена активность педагога.

Обращение к философскому знанию нами рассматривается как один из важных методологических источников обоснования целей педагогического процесса. Дж. Дьюи вообще считал, что «философия есть теория воспитания в ее всеобщей форме» (1921, с. 55). И с ним трудно не согласиться. Наиболее плодотворным в этом отношении нам представляется феноменологический подход, гуманитарная интерпретация которого предполагает:

■ во-первых, освобождение от иллюзии в способности естественнонаучной парадигмы познать субъективный мир человека, а, следовательно, и сопряженный с ним мир культуры;

- во-вторых, положение о том, что науки о человеке должны стать по преимуществу осмыслением (извлечением или приданием смысла) субъективно воспринимаемых проявлений жизни (духа) человека;
- и, в-третьих, признание основным методом постижения духовной реальности *не познание, но понимание*, методом же репрезентации результатов понимания — *описание вместо объяснения*.

Исследуя воспитание как феномен, мы понимаем, что в отличие от объективного факта и субъективного представления, феномен есть неустранимое единство того, что действительно существует, и формы, в которой это существование явлено. «В отличие от классического “явления”, “феномен” есть нечто, что имеет онтологическое существование и значимость» (М. К. Мамардашвили, 1984, с. 29). Феноменологическая редукция (Э. Гуссель) позволяет реконструировать исходные феномены, лежащие в основании конкретных предметных содержаний. При этом феномен представляется как единство предметного знания и тех жизненных структур, в которых это знание порождается (К. А. Свасьян, 1987, с. 115).

Деятельностное понимание феномена возможно, если вместо абстрактной «жизненной структуры» основанием феноменологической редукции выступает практическая ситуация, в которой существуют исследуемые феномены (М. К. Мамардашвили, 1984). Бытийственный (онтологический) подход, как нам представляется, исключает для исследователя вопрос «что такое хорошо и что такое плохо?». Бытие есть, и потому оно нуждается в рассмотрении и понимании того, «как с ним быть». Причем, именно с этим, наличным бытием, а не с каким-либо предположительным другим.

Попытки описания и понимания бытия приводят нас к герменевтическим методам. Герменевтика, как известно, — искусство и теория истолкования, имеющего целью выявить смысл текста, исходя из его объективных (значения слов и их исторически обусловленные вариации) и субъективных (намерения авторов) оснований. Возникнув в период эллинизма в связи с интерпретациями и исследованием классических текстов, в XX в. герменевтика постепенно оформляется в одну из основных методологических процедур философии, сначала в рамках *экзистенциализма* (М. Хайдеггер), затем собственно в философской герменевтике. В учении Х.-Г. Гадамера («Истина и метод», 1960) герменевтика приобретает функции *онтологии*, поскольку «бытие, которое может быть понято, есть язык» социальной философии, поскольку понимание

есть форма осуществления общественной жизни, и «критики идеологии».

Даже в марксизме-ленинизме, отвергающем философию герменевтики, считается, однако, что «отдельные герменевтические процедуры могут быть использованы в исторических, юридических и др. науках, имеющих дело с анализом объективированных результатов сознательной деятельности людей» (Философский словарь, 1986, с. 90). Современные отечественные и зарубежные исследования в области философии, психологии и педагогики доказывают плодотворность герменевтических методов в понимании мира культуры, человека, процессов его становления. Герменевтический подход, имеющий своим основанием феноменологию, утверждает в науках о человеке понимающую методологию, понимающие методы или, следуя традиции, — *интерпретационизм*.

Как полагает Ю. С. Майнулов (1997, с. 59-60) отдельные представления о деятельности, игре, отдыхе, общении, отношениях можно суммировать в одно понятие: «способ бытия», и тем самым отвлекаться от деталей и избыточной информации, подняться на более высокий уровень обобщений. Бытие все шире входит в педагогику воспитания, как категория, обозначающая «жизнь, существование»¹ (например, «радость бытия»), все чаще педагоги приходят к выводу, что «содержанием воспитания должно стать содержание жизни ребенка» (Е. В. Бондаревская). Так воспитание становится педагогикой бытия. Чтобы быть успешным профессионалом в этой сфере, необходимо понять современные особенности воспитания.

С конца 80-х — начала 90-х гг. педагоги-реформаторы, а затем и журналисты заговорили о кризисе воспитания в нашей школе, а затем и о судьбе самого термина. Как считает Е. В. Бондаревская (1995), не будет преувеличением сказать, что усилия реформаторов системы образования в значительной мере были направлены на то, чтобы изгнать проблематику воспитания из педагогики. Мотивация этих усилий была связана со справедливой критикой практики прежнего советского воспитания.

Во-первых, воспитание со времен советской школы понималось как политизация, идеологическая обработка подрастающего поколения. В этом отношении зарубежные авторы используют термин *vospitanie* без перевода (так же, как и *perestroika*).

¹ См.: С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997

Советская концепция *vospitanie*, или воспитания, по мнению западных исследователей, гарантировала слияние идеологии и этики в молодых людях, которым давали минимальную возможность для разнообразия мнения (Halstead, 1994). Отмечалось, что люди привыкли делать то, что им говорят, и это создавало пассивное отношение и недостаток инициативы на всех уровнях. Соответствовали этому и методы обучения, более предполагающие механическое изучение, формальные классные комнаты, и жесткий контроль в управлении (Zienau, 1996). Обязанность учителей должна была преподать центрально предписанный учебный план, используя центрально предписанные учебники, а обязанность ученика должна была учиться. Знания, умения и навыки ценились выше, чем способность к решению реальных проблем.

Во-вторых, воспитание обвиняли в излишней мероприятности. Количество мероприятий по каждому направлению коммунистического воспитания без учета их целесообразности для развивающейся личности традиционно являлось важнейшим показателем качества воспитательной работы. Таким образом, в центре прежней воспитательной системы был не ребенок, а форма и направления, поэтому человека приспособляли к системе воспитания, а не наоборот систему к нуждам и запросам ребенка (Б. Першуткин, 1994).

Покинув Вселенский, бытийный уровень постановки и решения проблем воспитания и обучения ради вполне земных: семейных, национальных, сословных, цеховых, часто сиюминутных людских нужд, — как считает И. А. Колесникова (1999, с. 13), — педагогика убрала проблематику человека, его жизни, бытия, целостности из поля зрения учительства, оставив школе лишь фрагменты, кусочки, отдельные события (мероприятия).

В-третьих, понимание воспитания как процесса воздействия на ребенка (в силу его возрастной несамостоятельности), по мнению многих исследователей и педагогов-практиков, привело к авторитарной школе. Слово «воздействие» стало самым порицаемым в современном понимании воспитания.

В-четвертых, в обществе укрепилось представление о воспитательной деятельности как о нудном и лицемерном нравоучении, как одергивании, подстегивании, духовном насиловании².

² «Мама, мама! Мне приснился сон: на берегу реки сидит Баба Яга и читает бо-о-льшую книгу — «Мораль» называется». В этой реплике пятилетней девочке, присланной в радиопередачу «Юмор в коротких штанишках» — образ традиционного воспитания.

Но вместе с этой критикой авторитарного обезличенного воспитания в научно-педагогических кругах утвердилось ничем не оправдываемое отрицательное отношение к воспитанию вообще. Оценивая эту тенденцию, философ О. Н. Крутова пишет: «С воспитанием стали связывать покушение на духовную свободу личности, на ее уникальность и самобытность. Идея воспитания каждого члена общества стала рассматриваться только как гримаса тоталитаризма так же, как и право общества влиять на цели воспитания. Воспитание кажется столь же недопустимым, как, скажем, генная инженерия. Иными словами прежнее советское воспитание почему-то мыслится единственно возможным адекватным выражением воспитания как социального явления. Позиция явно лишенная историзма» (Теория и практика воспитательных систем, с. 33).

Вместе с тем, в обществе нарастают тревожащие тенденции, среди которых — социокультурная дезадаптация молодых людей, обезличивание, «массовизация» человека, становящийся массовым диагноз экзистенциального невроза: смыслопотери, разочарования в сущности жизни, опустошенности души, одиночества и неспособность его переживать.

Экзистенциальный невроз, как отмечает в своем исследовании В. И. Пузько (1998), характеризуется наполнением жизни апатией, бесцельностью и хронической бессмысленностью. Но невыносимость подобных переживаний для человека пробуждает механизм психологических защит, и как результат потеря эмоциональности, неспособность переживать актуальность и целостность своей личности, потеря ответственности за себя, автоматизация человека, омертвление жизни (В. Франкл, Ф. Перлз, С. Мадди).

В целом все эти феномены составляют кризис идентичности личности в современности и лежащую в его основе неспособность к пониманию себя. Подобные проблемы невозможно решить в рамках традиционного образования, решить эмпирически, без обращения к теоретическому поиску. При этом идеологические послы оказываются недостаточными и неубедительными, требуется профессиональный подход к разрешению профессиональных проблем.

Современная теория воспитания оказалась перед необходимостью разрешения противоречий:

- между философской природой теории воспитания и ее оторванностью от философских учений;

- между духовной природой человека и отсутствием адекватных педагогических технологий;
- между быстро меняющимся ценностно-смысловым наполнением сути педагогических процессов и их реальным содержанием;
- между новым смыслом педагогической деятельности и использованием прежних нормативных моделей;
- между новым пониманием форм воспитания и ориентацией практики на традиционные формы и методы работы.

Многочисленные дискуссии, развернувшиеся в последнее время, по проблеме «философия образования или педагогика?», вызваны не только тем, что в англоязычных странах есть философия образования, а педагогики как таковой нет... Главное, как считает Л. М. Лузина (1998), в другом — в отечественную педагогику, в частности, в теорию воспитания вошло философское осмысление таких понятий как «мир», «жизнь», «бытие», «душа», «дух», «жизнетворчество», «смысл жизни», «связность жизни» и многих других понятий этого ряда. Но как соотнести эти понятия с классическими педагогическими категориями? Какое место они займут в педагогическом процессе? Педагогическая наука пока не дала ответа на эти вопросы.

Складывающуюся ситуацию можно дополнить и такими постулатами, как, например, то, что сегодня даже массовое общественное мнение приходит к основе философствования — осознанию фундаментальных философских феноменов *бытия, смысла жизни*, а такие понятия как «существование» становятся педагогическими объектами.

Возникла острая необходимость в осмыслении традиций и опыта, в определении концепции современного воспитания, в связи с чем, о педагогике заговорили как об «особом социально-гуманитарном типе научности» И. А. Колесникова, Л. М. Лузина, Е. А. Рудельсон, Н. И. Савцова, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин; за рубежом — Д. Прайс, Я. К. Ребенс и др.

Ясно, что обогащение педагогической теории новыми понятиями, требует и иных подходов, иных педагогических технологий, основанных на детальном, междисциплинарном знании. Это знание дает объемное, системно-целостное видение человека, сущностных сил его развития и своим содержанием оказывается естественно вплетенной в содержание воспитания.

Воспитание изначально было основным предметом педагогики, потому не удивительно, что существует бесконечное множество трактовок этой фундаментальной категории. Первоначально воспитание определялось

как передача общественно-исторического опыта новым поколениям (Педагогический словарь, 1960, с. 184).

И. С. Кон (1988₁, с. 133) определяет воспитание как направленные действия, посредством которых индивиду сознательно стараются привить желаемые черты и свойства. Данное понимание восходит к классическому для советской педагогики определению «воспитание — это планомерное, целенаправленное воздействие на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желаемые воспитателю» (М.И. Калинин).

Позже появились иные определения воспитания, в которых акценты смещаются на взаимодействие. Так, Ю. К. Бабанский писал: «...в советской педагогике при раскрытии сущности воспитания прежде всего подчеркивают ... целеустремленное взаимодействие воспитателей и воспитуемых, организацию определенных отношений между ними, развитие активности воспитуемых, ведущей к усвоению значимого социального опыта» (Педагогика, 1988, с. 273-274).

В. В. Краевский (Теоретические основы процесса обучения..., 1989, с. 15) рассматривает его как средство социального наследования и приобщения человека к совокупности общественных отношений. В. И. Гинецинский (1988, с. 10) под воспитанием подразумевает «процесс сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, ведущий к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности». П. Симонов и П. Ершов пишут о воспитании в современном обществе как о формировании потребностей личности и социально приемлемых способах их удовлетворения.

М. С. Каган выделяет такие сущностные стороны воспитания, как «восхождение к субъектности», Г. С. Батищев, видя в воспитании «непрерывное становление к целостности», существенным считает в нем «предоставление человеку возможности самоопределиваться» (1989, с. 38). Аналогичен взгляд авторов, видящих в воспитании «реализацию базовой человеческой способности» (Познание и общение, с. 49–50). И. А. Колесникова (1991, с. 36) сравнивает это определение с точкой зрения Р. Тагора, в свое время определившего цель истинного воспитания через «выведение на поверхность вашего существа бесконечных источников внутренней мудрости». Мы также в связи с этим можем вспомнить известное определение Д. Дьюи «воспитание — это развертывание того, что заложено природой в человеке».

Анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», мы не находим каких-либо исторических закономерностей. Большинст-

во исследователей сходятся в том, что в воспитании одновременно выделяются три аспекта. Так, С. Д. Поляков выделяет в воспитании «три круга его значений: “широкий” — воспитание как социальный процесс передачи культуры от поколения к поколению, “средний” — целенаправленное изменение психики в педагогическом процессе и “узкий” — целенаправленное влияние на личность ребенка» (1993, с. 55).

Развитие личности в социуме происходит поэтапно и каждый этап характеризуется приобретением субъектных новообразований. Это такие этапы как: адаптация, индивидуализация, интеграция (А. В. Петровский). В этом отношении также можно выделить три соответствующие функции воспитания.

Е. В. Титова (1995, с. 43-44) определяет три смысла понятие «воспитание»: как социализацию, как социальное (социокультурное) развитие человека и как воспитательную деятельность (воспитательный процесс, его «внешняя» сторона). Для науки эти взаимосвязанные в педагогической практике феномены предстают как особые объекты исследования.

Н. Е. Щуркова (1996₁, с. 365) в своем определении воспитания также выделяет три аспекта. Она пишет: *воспитание — это система профессиональной деятельности педагога (педагогов), состоящая из трех ключевых моментов, выстраиваемых в гармоничном согласии с природой становления социальных отношений личности; эти элементы есть не что иное, как объективные факторы развития личности ребенка, но лишь педагогически интерпретированные: «воспитывающая среда», «воспитывающая деятельность» и «осмысление мира и себя в этом мире».*

И. А. Колесникова (1991) рассматривает воспитание в трех плоскостях: как *социальное явление*, находящее воплощение в специфике общественной системы воспитания; как *процесс*, сущность которого заключена в интеграции всех воспитательных влияний на уровне жизнедеятельности конкретного объекта, представленный в рамках педагогической науки в идеальном теоретическом виде; как конкретная *деятельность* воспитателя.

При этом, как отмечает автор, существенно меняется масштаб, характер объектов и субъектов воспитания, соотношение их взаимодействия (И. А. Колесникова, 1991, с. 96).

Во всех этих подходах совершенно очевидно выделяется педагогическая деятельность как содержание воспитания и два аспекта предмета воспитания: социальное и индивидуальное бытие человека. Выделение

этих двух аспектов человеческого бытия определяется введенной Л. П. Бугевой, В. Мухиной, Л. И. Новиковой философско-педагогическую традицией деление личности на социальный тип и индивидуальность. Индивидуальное и социальное переплетаются, что не мешает различать их в конкретном ребенке. Это различие — не просто удобный методический прием, а адекватное отображение той реальности, которая связывается в одном случае с индивидуальностью, с генной программой, в другом — с социальным типом, со средой.

Философско-антропологический подход к воспитанию соотносит воспитание с духовным бытием человека, указывает на его онтологическую природу и толкует его достаточно широко. По сути, воспитание — это сама жизнь, «истина бытия»: «Человек своим бытием брошен в истину бытия, чтобы экзистирова..., беречь истину бытия, чтобы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть» (М. Хайдеггер «Письма о гуманизме»). Соглашаясь с О. С. Гребенюком (1995, с. 10), что «в основу курса педагогики необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке», мы предполагаем исследовать проблему педагогической интерпретации предмета педагогики как способа бытия человека.

В языкознании специально выделяются бытийные глаголы: глаголы, называющие процесс бытия, существования, наличия, например: **быть**, **иметься**, **существовать**, **стоять**. Стать, среди прочего, означает совершиться, оказаться, сделаться, перейти из одного состояния в другое (см.: С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997).

Таким образом, «стояние» в нашем понимании отражает бытийственность рассматриваемых воспитательных процессов, а соответствующие приставки (пред- и само-) выделяют из семантического поля различные аспекты бытия человека: *предстояние* — его социальное бытие и *самостояние* — индивидуальное. Каждому из выделенных аспектов мы предполагаем посвятить отдельную часть книги, чтобы определиться в педагогическом понимании этих аспектов бытия человека как предмета воспитания.

Часть 1

БЫТИЕ КАК ПРЕДСТОЯНИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К КУЛЬТУРЕ

Воспитание как социокультурный феномен

В душе каждого человека находится миниатюрный портрет его народа.

Г. Фрейтаг

«Предстать» в русском языке означает «появиться, оказаться перед кем-чем-н.». Вместе с тем, «предстоять» говорят о том, что может или должно осуществиться: быть в неопределённом или близком будущем (Предстоят важные перемены. Никто не знает, что ему в жизни предстоит.). «Предстоящий» понимается как «будущий, такой, к-рый скоро наступит, произойдёт».

Еще со времен Аристотеля широко распространено понимание человека как особого общественного животного, мнение, что не общество произошло от человека, а человек произведен от общества. Общество есть некий организм, а человек лишь его живая часть, существование которой невозможно вне целого. Таким образом, общество изначально заинтересовано в воспроизводстве — не только биологическом, но и духовном, культурном. А воспитание изначально было тем механизмом, который обеспечивал социализацию индивида.

Философы отмечают, что первым, логически возможным отношением человека, выделившегося из окружающего его мира и представшего перед ним, было благоговение, восприятие этого мира как чего-то более мощного, существующего по законам, изменить которые человеку не дано. Отсюда созерцательное отношение к действительности, стремление как можно более точно вписаться в природную и социальную среду, которое поддерживается в народной педагогике годовым циклом праздников, обрядами, традициями и ритуалами в труде и отдыхе, авторитетом старших, религией — тем, что И. А. Колесникова (1999) называет «пространством традиции». Продолжение традиции и есть начальная функция воспитания.

1.1 СОЦИАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ВОСПИТАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Начиная с эпохи родового строя, есть возможность по этнографическим данным в известной мере воссоздать существовавшую тогда систему воспитания потомства. Ее основной целью изначально было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельной личности, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями. Таким образом, первыми педагогами-воспитателями были старейшие, умудренные жизненным опытом и хорошо знавшие родовые и племенные традиции члены общества. Целью же воспитания являлась подготовка к взрослой жизни в соответствии с традициями и обычаями племени.

Первобытнообщинное воспитание достаточно убедительно продемонстрировало важную роль педагога, обладающего качествами опытнейшего и мудрейшего члена общины, в процессе воспроизведения новых поколений людей, способных в преемственной связи с трудом, традиционными обычаями и нормами поведения старших, продолжать жизнь рода и племени. Новые поколения, все больше освобождаясь от обычаев и нравов зоологического индивидуализма, характерного для периода стадности, последовательно утверждали, во многом благодаря именно воспитанию, социальные начала в человеке и обществе (В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, 1994, с. 19).

История педагогики и школы однозначно убеждает, что воспитание рассматривалось во все времена, прежде всего, как средство социализации индивидуума, способ передачи социального опыта и ценностей от старших поколений к младшим. И. А. Колесникова (1991, с. 96) определяет воспитание в социальном плане как специально организованное, целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры. Но, если на ранних стадиях развития общества воспитание фактически было слито с социализацией, осуществляемого в процессе практического участия детей в жизнедеятельности взрослых, то постепенно, с усложнением труда и жизнедеятельности, оно выделилось в особую сферу общественной жизни. Таким образом, в процессе создания системы общественного воспитания «подготовка к жизни» отделилась от практического участия в ней, превращаясь в относительно автономное общественное явление (А. В. Мудрик, 1993, с. 167).

Далее, в эпоху бурного развития капитализма, когда к несовершенным еще станкам потребовалось большое количество людей, обученных выполнять отдельные функции, из воспитания выделилось обучение как функциональная подготовка человека или образование «частичного» человека, вне его целостности. Именно такое образование стало преобладающим предметом педагогики.

Кризис современной отечественной педагогики, как считает О. С. Гребенюк (1995, с. 8), состоит в ее примитивном социально-утилитаристском характере, который заключается в обеспечении народного хозяйства подготовленной рабочей силой и специалистами, что перестало уже отвечать современным общественным потребностям.

Вместе с этим ее кризис порожден и мировым кризисом образования, который «состоит в том, что оно приспособлено к эпохе техноэкономического роста, а эта эпоха уже подошла к концу» (З. А. Малькова, 1990; с. 2). В настоящее время от образования ожидают подготовку людей с высоким уровнем общего развития, с умением принимать самостоятельные решения, с готовностью к переучиванию, приобретению новых знаний, с умением работать в группе, коммуникабельных (Э. Савицкая, 1990, с. 121).

К тому же, как отмечают философы, появились и новые условия: необходимо быть готовым не только к обновлению знаний, но и к обновлению мировосприятия, мировоззрения, к смене взглядов (З. А. Малькова, 1990). Но педагогика и школа продолжают попытки найти нужные, оптимальные с точки зрения культуры знания. «А знания между тем обесценились, вернее, эффективно выведены за пределы человека, в искусственные устройства, в общедоступную (в ближайшей перспективе) мировую компьютерную память» (Ю. М. Орлов, 1991, с. 72-74.)

«В последние годы, — обращает внимание И. Д. Фрумин (1998, с. 48), — особенно в связи с демократическими трансформациями в бывших социалистических странах широко обсуждается *роль образования в становлении демократии*. Достаточно распространена, хотя и поколеблена практическими трудностями, точка зрения, характерная для российских реформаторов образования. Они рассматривают его и “как институт гражданского общества” и как “важнейший механизм становления и развития гражданского общества” (Э. Д. Днепров, 1996, с. 367). Думается, что именно в условиях становления демократии вопрос о роли различных институтов социализации в этом процессе может быть изучен более серьезно. Ведь сфера формального образования (в отличие,

например, от семейного) может быть преобразована быстрее. Однако таких исследований пока не видно».

И. Д. Фрумин (1998, с. 48) выделяет основные проблемы обучения демократии:

- во-первых, чисто вербальный и доктринерский характер политического обучения навсегда потерял монополию на единственно правильный метод;

- во-вторых, эта дискуссия стимулировала изучение вопросов морального и политического развития детей в «естественных» условиях, вне школьного обучения;

- в-третьих, большинство теоретиков и практиков признало, что форма обучения важнее, чем учебный материал в демократическом образовании.

В этих выводах очевидно возрастание в образовательном процессе роли воспитания в его онтологическом, «бытийственном» значении.

Трактовка воспитания как социального явления используется в теории социализации подрастающего поколения, разрабатываемой И. С. Коном, А. В. Мудриком, В. Д. Семеновым и др. По мнению А. В. Мудрика (1997, с. 5), развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет.

1.1.1 Социальная культура и опыт: преемственность поколений

Общепризнанно, что образ системы воспитания восходит к сущностному образу культуры народа или нации. С традиционными родовыми ценностями русской культуры связывают ученые, политики и простые люди надежды на возрождение России после характерного для пограничных эпох системного кризиса, переживаемого нашим обществом.

Категория культуры оказалась в последние годы в центре внимания педагогических исследований. Многие считают исключительно важным вернуть образование и педагогику в контекст культуры. Именно культура, по словам П. А. Флоренского (1914), есть среда, растящая и питающая личность. Культура определяет нормы жизни, которыми руководствуются люди той же самой группы, хотя эти нормы редко ясно формулируются, потому что они — предположения относительно основных ценностей, которые не обсуждаются (Hofstede, 1991, p. 10).

Согласно И. Нидерману (1941), впервые в литературе слово «культура» как теоретический термин встречается в работе римского оратора и философа Марка Туллия Цицерона (в «Тускуланских диспутах» 45 г. до н. э.), и употребляется он не как агротехнический термин (возделывание, обработка земли), а в переносном смысле — применительно к воздействию на человеческий ум. Культура как возделывание, обработка души, ума. Но долгое время термин культура применялся лишь в соединении с чем-либо, как своего рода «функция» чего-то другого, конкретного.

И только в конце XVII века С. Пуффендорф впервые характеризовал культуру как нечто единое, противопоставляемое «естественному состоянию». По его логике культура — то, что «содеяно человеком за минусом природного». Он трактовал культуру как нечто положительное, что возвышает человека, выступая как результат собственной человеческой деятельности, дополняющей его внешнюю и внутреннюю природу.

Археологами доказано, что начиная с Верхнего палеолита (времени, когда наряду с природой можно говорить о культуре, т.е. собственно о Человеке), создавались не только жизненно необходимые вещи, но и то, что с точки зрения жизнеобеспечения представляется необязательным, избыточным и даже лишним — вещи, образующие духовный слой культуры, что принадлежит духовной сфере человека (В. Н. Топоров, 1995).

По мнению В. Н. Топорова, едва ли может быть оспорена изначальная «духовность» человека, как на уровне фактов, подтверждаемых археологией, так и на уровне самосознания человека, архаичных культур. «С самого начала акта творения всегда присутствует “духовное” делание; более того, оно на наибольшей глубине его узрения никогда не отделимо от материального — и не потому, что “отделение” превышает возможности исследователя, но в силу необходимости, которая раскрывает сам принцип космологического творения, на каждом своем шаге одновременно и нераздельно вовлекающего в себя и дух, и материю, и культуру, и природу» (В. Н. Топоров, 1995, с. 10).

Воспитание как передача опыта не является исключительной характеристикой человека. Многие животные передают своему потомству необходимый для жизни опыт, который не заложен генетически, а общественные животные (пингвины, пчелы и др.) даже собирают для этого свое потомство в группы и выделяют особых «воспитателей». Однако вряд ли кто-нибудь решится утверждать о наличии у них духовности, культуры. Именно в культуре аккумулировано «человеческое качество».

Возникнув вместе с Человеком, культура включила в себя воспитание³, оставаясь более широким, масштабным социальным феноменом. Воспитание, став элементом культуры, приобретает свойства культуры как целого, его содержанием становится становление человеческого в человеке.

Интересно в связи с этим, что среди прочих значений «культурный» означает «выращенный человеком, не дикий» (См.: С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997). Только в контексте культуры воспитание поднимает человека над уровнем животного, переводит его из витального состояния, из сферы выживания в пространство бытия. Всякие попытки (сознательные или неосознанные) вырвать воспитание из контекста культуры неизменно приводят к обратному процессу, к переводу человека на позицию «иметь».

Как показывает А. Ф. Лосев (1990), культура претендует на всеобщность не только непосредственно в сфере творчества, но в неделимых началах производства, быта, бытия современного человека, которому необходимо понять и реализовать свое бытие как произведение культуры.

В советской педагогике была сделана попытка вырвать воспитание из культурного контекста, перенести его в сферу идеологической борьбы, а затем и просто партийной пропаганды. Нынешние попытки вернуть воспитание в контекст культуры, следовательно — не только возврат к истории, что само по себе полезно в эпоху перемен. Это возврат к существенным характеристикам человеческого воспитания.

Культура, как известно, характеризуется относительной инертностью, консерватизмом. Она не подвержена резким переменам, что, несомненно, близко к родовой сущности воспитания, ориентирующегося на стратегические цели, вечные ценности, становление человеческого качества, а не на решение лишь сиюминутных конъюнктурных задач.

Гуманистическая традиция требует от индивида быть достойным великой культуры, которую создало человечество. Именно предстояние Высшему дает человеку чувство собственного несовершенства, которое рождает сильную потребность изменить себя. Высшее и лучшее, что есть в душе человека, не исчерпывается его личными пределами, но является в нем как бы энергией того Высшего и Совершенного начала, которому он предстоит. В этом смысле человек трансцендентен (В. В. Кузнецов,

³ В переводе с латыни культура (от лат. *cultura*) — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание

1998, с. 45). Предстояние Всеобщему немислимо без предстояния перед конкретной общностью, идентификации с ней.

Став частичкой некоторого «мы» (групповая идентификация), заняв определенную экосоциальную нишу, человек получает в готовом виде конкретные права и обязанности, усваивает нормы и традиции общности, с которой он себя идентифицировал. Здесь срабатывают механизмы подражания, внушения, вырабатывается положительное эмоциональное отношение к тем взглядам и представлениям, которые человек усваивает в течение жизни в рамках этого «мы» и осознает как «свой», а коллективная вера в истинность, незаменимость и ценность этих взглядов, убеждений и т.п. подпитывает индивидуальную веру, чем еще больше укрепляет их позиции в сознании личности (Р. Р. Валитова, 1997, с. 16–17).

И. Кант положил начало традиции, согласно которой в культуре индивида присутствует то, что внесено в нее независимо от его сознательно-го. Опыт современной философской герменевтики (П. Рикер) позволяет рассматривать личность и культуру как текст и контекст в зависимости от необходимого для анализа феномена: личность понимает себя и свои состояния «Я» как текст в контексте современной культурной ситуации. То содержание, те противоречия, которые составляют содержание культуры, составляют контекст содержания и проблем, которые пронизывают идентичность личности и кризис ее идентичности. К этому пониманию близка позиция В. С. Соловьева, который считал свободу не актом выбора, а божественным призванием, которое лишает человека способности и произвольности существования.

В развитие понимания антиномии культуры и природы особый вклад внес психоанализ, начиная с его основоположника З. Фрейда. Психоанализ явился как характерным выражением духовного кризиса современного человека, так и попыткой найти ему решение в современной культурной ситуации. З. Фрейд, обзревая все социальные институты человечества, обозначает под термином «культура» всю сумму достижений и институций, отличающих жизнь общества людей от предков из животного мира и служащих двум целям: защите человека от природы и урегулированию отношений между людьми.

Он раскрывает разнообразные аспекты культуры — формы деятельности и ценности человека — как те, которые, воплощая идеалы, удовлетворяют нарциссическую природу участников культуры. Наследственные бессознательные влечения в своих конкретных проявлениях обнаруживают осадки некоего априорного морального закона, и З. Фрейд

приходит к выводу о наличии *нравственных основ психической жизни* человека, из которых и произрастают все культурные и социальные достижения человека (З. Фрейд, 1992).

Одним из основных факторов генезиса культуры З. Фрейд считал постепенное отречение от природных бессознательных влечений, присущих первобытному человеку. Процесс очеловечивания живого существа шел по пути сознательного отказа от непосредственного удовлетворения природных страстей к подчинению социальным нормам.

Начиная с работ З. Фрейда было показано, что ребенок начинает учиться жить в обществе, путем уподобления себя вначале родителям, затем национальным, социокультурным символам общества. Но углубление психоаналитического подхода социокультурным контекстом в интерпретации проблемы идентичности (Э. Эриксон, Л. С. Выготский) показало, что уподобление, идентификация, — это начальный этап развития человека. И детство только закладывает основания для идентичности, которая будет развиваться и разворачиваться всю жизненную историю человека во взаимодействии с определенными аспектами социального мира.

Культура представляет собой сложное явление которому трудно дать однозначное и исчерпывающее определение, но несомненно то, что она является связывающим звеном между личностью и обществом, так как выражает человеческую сущность последнего. Анализируя различные взгляды на культуру, мы приходим к выводу о том, что сущность культуры — это процесс созидания и развития общественного человека во имя реализации своей родовой человеческой природы при помощи всех созданных им материальных средств, всего богатства общественных отношений и духовных средств.

По оценкам социологов и социальных психологов (А. Моль, М. С. Каган, Б. С. Ерасов, П. С. Гуревич), массовая культура также выполняет функцию социализации личности в условиях усложненной, изменчивой, неустойчивой и ненадежной среды в эпоху перемен, функцию *снятия психологического напряжения*, о которой также упоминают отечественные и зарубежные социологи и психологи. Г. В. Данилова (1997, с. 51) по результатам своего исследования делает вывод, что «огромному контингенту людей, различного возраста и пола, эта культура дает функционально пригодные представления о необходимом стиле поведения, образе жизни, карьере, отношениях между людьми, путях реализации своих целей и стремлений».

С конца XVIII — начала XIX вв. в сопоставлении с категорией «цивилизация» «культура» стала в большей мере характеристикой сферы духовности (идей). В связи с этим, отмечаясь многими исследователями ностальгия по духовным ценностям закономерно обращает общество и педагогов к культуре. Культура несет в себе смысло-жизненное напряжение, ощущение которого в различные эпохи или усиливается, или вытесняется на периферию человеческого сознания другими духовными тенденциями.

Культурная ситуация XX века обострена очевидным разочарованием в «разумном» постижении мира и человека, обращением к общим проблемам бытия человека в мире, усилением иррационалистического, гуманистически ориентированного течения мысли в отличие от позитивистски ориентированного, логико-дискуссионного мышления. Этим, на наш взгляд, объясняется усиление внимания не только профессиональных педагогов, но и общества в целом к вопросам воспитания. Этим же объясняется интерес к рефлексивным философским течениям.

Современное сознание культуры глубоко двойственно, — ибо термин «культура» в широком его значении относится ко всему биологически не фиксированному человеческому поведению, культура есть «смыслонесущий и смыслопередающий аспект человеческой практики» и ее результатов, символическое изменение социальных событий (Д. Маркуш, 1993, с. 17), что позволяет индивидам жить в особом жизненном мире, который они более или менее одинаково понимают, и совершать поступки, характер которых понятен всем остальным.

Таким образом, общество как мир культуры представляет собой своеобразный социальный механизм, все звенья которого устремлены к личности и ее развитию, потому что именно от нее зависит его будущее. Средством формирования социальных сил личности и сферой их реализации выступает культура, во взаимодействии с которой личность можно рассматривать в трех важнейших отношениях:

- личность усваивает культуру, является объектом культурного воздействия, принимая типические черты, характерные для своей общности;
- личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей, она отстаивает ценности культуры, целостность культуры, в которой протекает ее бытие;
- личность создает культуру, развивает и углубляет культурные традиции и ценности, будучи сама субъектом культурного творчества.

Придерживаясь положения о том, что понятие «личность» характеризует социальную сущность человека, представляющую собой совокупность присвоенных им общественных отношений, Н. В. Гавриленко (2000, с. 9) определяет структуру личности, исходя из структуры ее социальных (сущностных) сил, понимаемых как мера присвоения человеком общественных отношений, раскрывающаяся в его деятельности. Эта структура включает в себя следующие элементы: 1) способности к выполнению социальной деятельности; 2) потребности; 3) знания, умения и навыки; 4) человеческие чувства.

Пожалуй, все исследователи единодушны в том, что последний элемент — чувства — относится к сфере воспитания, причем, понимаемом именно в его социальном качестве. Как известно, мораль — одна из форм общественного сознания, социальный институт, выполняющий функцию регулирования поведения людей во всех без исключения областях общественной жизни. От других форм регулирования массовой деятельности мораль отличается тем, что в морали общественная необходимость, потребности, интересы общества или классов выражаются в виде стихийно сформировавшихся и общепризнанных предписаний и оценок, подкрепленных силой массового примера, привычки, обычая, общественного мнения (Философский словарь, 1986, с. 292). Выполнение этих требований регулируется в основном с помощью чувств, побуждений, склонностей.

Чувства — переживание человеком своего отношения к окружающей действительности (к людям, их поступкам, к каким-либо явлениям) и к самому себе. Чувства отражают отношение людей друг к другу, а также к объективному миру. Детерминируясь генетически, они формируются обществом и играют огромную роль в поведении, в практической и познавательной деятельности человека. (Там же, с. 543)

С. А. Душина (1998, с. 16-17), анализируя в своем диссертационном исследовании феноменологическую концепцию морали В. С. Соловьева, показывает, что он исходил из трех главных нравственных чувств: стыда, жалости и благоговения, которые считал непосредственно данными и не требующими никаких дополнительных обоснований. Согласно его теории, стыд выступает в качестве первично-экзистенциального акта отношения человека к миру, к другим и к себе, идеального влечения к нравственному совершенствованию и духовному преображению. Чувство жалости в учении Соловьева, предполагает признание самоценности каждого индивида. Чувство благоговения формирует деятельную веру человека в силу Добра и прогресс морального миропорядка.

Требование меры в удовольствиях и поведении, как отмечает В. М. Золотухин (1996) стало одной из основных нормативных установок античной этики. Оно тесно связано с идеологией, основанной на идее равенства людей и сформулированным Фалесом «золотым правилом» нравственности. Далее идея меры была обоснована Гераклитом в его понятии о логосе, он же является законом мироздания, где человек представляет гармонию, т. е. тождественность субъективности и окружающего мира. Идея об относительном тождестве противоположностей и свойств позволила Гераклиту и софистам сделать вывод о произвольном характере человеческих суждений и оценок, с одной стороны, а с другой — об объективности человеческого знания.

Тема самоограничения человеком своих потребностей звучит и у Пифагора как следование нравственному императиву, предполагающего выполнение требований самоограничения и соблюдения меры во всем. Понимание «справедливости» как «равного воздаяния», тождественного равенству приводит к формулировке диалектического противоречия между «божественным» опытом прошлого и реальной социальной практикой, снятие которого происходит посредством системы предписаний, навязываемой человеку и направленной против существующих моральных установок.

Демокрит особо акцентирует внимание на то, что «стыд» и «долг» определяют внутренние ограничители действий человека и различает право и мораль. Вслед за ним, Сократ особое значение в своем учении придает самопознанию, в результате чего, на первый план выдвигается вопрос о социальной ответственности человека за свои поступки.

Платон, в своем диалоге «Горгий» воспроизводит идеи Сократа и формулирует понятие «терпение», связанное с интеллектуальным аскетизмом, вписывающаяся в человекоутверждающее мировосприятие и являющимся предпосылкой духовного и социального сплочения, в отличие от христианского аскетизма.

Многие современные исследователи подчеркивают возрастающую ответственность индивида перед обществом. Так, Л. Л. Картунова (1997), отмечает, что в ходе развития современного общества усиливается тенденция обособления индивидов, возрастает роль и возможности влияния отдельных людей на общественную жизнь, а вместе с этим, и ответственность каждого человека за свои поступки и принятые решения.

Ю. В. Табакаев (1998) подчеркивает роль дисциплины, как осознанного волевого усилия индивида. В. М. Золотухин (1996) говорит об осуществлении в христианской культуре принципа «умение жить», направленном на «умение принудить себя, не принуждая других».

Н. М. Кочеткова в проводимом под нашим руководством дипломном исследовании рассматривает дисциплинированность как «интегральное качество личности, определяющее ценностное отношение человека к людям и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения»⁴.

Социальная сущность воспитания особенно проявляется в эпоху социальных перемен. В связи с этим О. Е. Лебедев (1992, с. 44) в своем докторском исследовании отмечает, что освоение нового типа социального поведения связано с изменением в системе ценностей, отношений к таким явлениям социальной жизни как экономическая конкуренция, многообразие форм собственности, рынок, социальная разнородность общества и т.д.

С нашей точки зрения, в современных условиях спорным представляется наиболее традиционное определение воспитания, которое дает В. С. Безрукова (1996, с. 7). Она определяет его как процесс передачи опыта одним поколением и усвоения его другим, обеспечивающего развитие человека. По мнению автора, с помощью категории воспитания педагогическая наука и практика объясняют, каким образом внешняя среда влияет на развитие человека. Однако, здесь вместо «опыта» на наш взгляд более уместно употребление категории «культура».

1.1.2 Воспитание как социокультурная идентификация: вхождение в культуру

Феномен «быть личностью» есть особая форма социального бытия человека, его ориентировка в социуме, своеобразная приспособительная реакция на специфические условия жизнедеятельности человека. Культура — ненаследственная память общества, воплощенная в текстах. Но она и текст, всегда существующий в определенном контексте, и механизм, создающий совокупность текстов, бесконечное многообразие их.

Из этой характеристики культуры В. И. Пузько (1998) выделяет в содержании антиномий (природность–искусственность, спонтанность–

структурность, естественность–знаковость) характеристики предна-



Рис. 1. Воспитание в системе факторов формирования личности

вание воспитания дисциплинированности у подростков. рук. Н. М. Борытко. Волгоград, 2000.

значенности к пониманию. Последний вывод объясняет тот факт, что социализация происходит не только в процессе стихийного взаимодействия человека с окружающей его средой и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни общества, но и в относительно направляемом государством процессе влияния на те или иные категории людей, а также в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т.е. воспитания. Место воспитания в социализации можно проиллюстрировать рис. 1.

А. Г. Асмолов (1996) определяет личность как «особое качество, которое *приобретается*, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид *вовлекается*». В русле подобного понимания предмет воспитания представляется исследователям (Е. В. Бондаревская, В. С. Шубинский и др.) как «интеграция человека в культуру, в социально-культурное творчество». В этой плоскости воспитание современными исследователями рассматривается, когда речь идет о таких качествах как патриотизм, гражданственность.

Так, в одном из недавних исследований В. Крысяк (1999, с. 37) воспитание гражданственности понимает как «целесообразное воздействие на детей и молодежь с целью передать им определенные общественно-политические знания, выработать позиции и нормы поведения, определяющие отношение личности к явлениям общественной жизни, а также определенную модель гражданской культуры».

Е. В. Ростовцева (1998, с. 14) среди принципов гражданского воспитания также выделяет принципы государственности; культурологический подход; единство процессов социализации, гражданского воспитания и развития личности; одновременное формирование индивидуальных и социально-типических качеств личности; взаимосвязь индивидуального и коллективного воспитания.

Н. И. Орлянская (1999, с. 11), реализуя социально-педагогический подход к культурно-досуговой деятельности старшеклассников в сфере дополнительного образования, развивает в своем исследовании идею *образования как образа мира*, приближения конкретного старшеклассника к определенному идеалу человека и профессиональной деятельности, которую он должен осуществлять в будущем, вооружает его знаниями о себе, о мире современных профессий, формируя умения соотносить эти знания с личными возможностями. В процессе специально организованной культурно-досуговой деятельности, содержащей стадию «роле-

вых игр», происходит *усваивание коллективных форм деятельности и социальных отношений*.

Н. Е. Щуркова (1997, с. 9-10) выделяет три слагаемых воспитания, составляющих его целостность — освоение, усвоение и присвоение. *О-своение* позволяет, воспринимать мир определенной культуры, любоваться им, находить радость от общения с миром, полюбить этот мир, взаимодействовать с ним. *У-своение* окружающего мира необходимо чтобы общение с ним не стало губительным для человека: усвоить умения пользоваться ножом и вилок, включать и выключать электрические приборы, обращаться с телефоном, а далее — здороваться с людьми, трудиться, думать планировать, конструировать, оценивать, говорить, молчать, быть нежным, строгим, добрым, внимательным, нести ответственность за своих любимых и так — беспредельно, потому что каждый век предлагает человеку новый набор культурных умений и навыков, необходимых для жизни в данной культуре.

Помимо освоения и усвоения мира, педагог-воспитатель всегда заботился о том, чтобы ребенок *при-сваивал* ценности, открытые культурой, вводил их в свою личностную структуру: почитал родителей, любил отечество, уважал другого человека, преклонялся перед красотой, жаждал творчества.

Нам представляется, что выделенные элементы есть ни что иное, как три составляющие процесса социо-культурной идентификации, в результате которой происходит интериоризация ценностей социальной культуры.

Еще Протагор подчеркивает, что людям не хватает «умения жить обществом». Противоречивость морального бытия человека снимается воспитанием, основная задача которого состоит в усовершенствовании человека и в уравнивании требований разума о полезности с потребностями добродетельного поведения человека.

Дело воспитания, по Гегелю, состоит в том, чтобы сделать подрастающее поколение через повиновение свободным, когда оно освоит необходимое количество законов, категорий, выраженных в духовной (словесной) форме. «Воспитание» имеет цель сделать человека самостоятельным существом, т.е. существом со свободной волей. Для этого детям запрещают многое из того, что им хочется. Они должны научиться повиновению, чтобы были сняты их единичная или собственная воля и их зависимость от их склонностей и желаний; таким образом, воля их делается свободной.

П. И. Дзыгвинский в своем философском исследовании обращается к категории запрета как форме социальной идентификации. Один из его выводов состоит в том, что «норма морали является запретом, а количественная мера очарованности создает иерархию ценностей. Нравственная норма является результатом непосредственного узрения истины, выраженного в императивной форме. В отличие от правовых норм, требования нравственности в большей степени опираются на внутреннюю убежденность человека. Норма морали выражает стремление к общественному идеалу, который одновременно является и идеалом личным» (1997, с. 16).

Осознание внешней детерминации любого социального автоматизма приводит к выводу о постоянном наличии пока непонятого, неснятого внушения. Неснятое внушение выступает как априорное условие для любого разумного действия. Нравственный импульс также является разумным действием (там же, с. 10).

Запрет П. И. Дзыгвинский рассматривает как *качественную характеристику социального бытия*. Идентификация с идеалом определенного объединения людей выражается в принятии человеком запретов этого объединения. В результате человек обретает новое качество, выделяется среди других индивидуумов.

Исполняя тот или иной запрет, мы жертвуем частью своей свободы, а иногда и жизнью. Поэтому жертва — основание всякого социального действия. Запрет может быть понят как отложенное удовольствие. Перспектива будущего воздаяния за исполнение осознанного запрета формирует представление о времени и пространстве. Запрет освобождает ото всего, что не запрещено. Идентификация, будучи исполнением запрета, и есть служение. Социальная идентификация требует от человека исполнения половой, семейной, гражданской, национальной, профессиональной и т.д. ролей (П. И. Дзыгвинский, 1997).

Для понимания воспитания значимыми представляются выводы автора о значении идентификации как процесса отождествления с образцом, идеалом; о том, что любая социальная идентичность так же недостижима разумным путем, как и идентичность полная; что необходимо различать идентичность как состояние и идентификацию как процесс достижения такого состояния; что персонифицированным образом позитивной свободы является герой, который выступает как судьба, выбор в пользу действия.

Таким образом, *в социокультурном аспекте воспитание правомерно может рассматриваться как специально организованный процесс социокультурной идентификации человека через эмоциональное принятие им моральных норм и ограничений, регулирующих его социальное поведение.*

1.1.3 Социализация и социокультурная адаптация: личность как тип

Даже утверждая идеалы демократии и свободы, мы понимаем, что свобода человека не безгранична, ее пределы определяются возможностями среды. Возможности окружения очерчивают поле неоднозначных путей развития ребенка и предопределяют спектр вероятных форм его будущей организации. Человек вынужден быть зависимым от возможностей среды не только инструментально, но и финально. Следствием возможностей является определенный личностный тип. На социальном уровне, например, это тип среднего американца, француза, нового русского.

В одной из своих работ Л. Н. Толстой описывает случай, когда зажиточный крестьянин в ответ на его предложение направить сына учиться в яснополянскую школу ответил: «Э-э, барин, я вначале должен его своим духом пропитать. А потом уже тебе на выучку отдам».

Способность к культурной идентификации, т. е. осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интериоризации ее ценностей (принятию их как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни и поведения определяет целостность личности как социального типа. В соответствии с концепцией социализации подрастающего поколения (А. В. Мудрик), широкая социальная среда продуцирует определенный социальный тип, а если быть точнее, то множество типов, часть из которых обычно являются «жертвами социализации».

Основная задача социального воспитания — сформировать устойчивый способ жизнедеятельности человека, который большинством исследователей характеризуется как «образ жизни». Эта категория образа фиксирует стабильное, повседневное, обыденное, устойчивое, повторяющееся существование индивидуумов в окружающей среде, указывает на наличие некоторой закономерности в поведении субъекта, а значит и на возможность управления этим процессом. Значимость образа жизни связана, — говорит Б. Д. Парыгин (1978, с. 238) — с его ролью звена, опосредующего влияние на человека.

При всем многообразии трактовок этой категории, пожалуй, наибольшее количество исследователей понимает ее как определенный способ

бытия. Являясь опосредующим звеном между личностью и средой, образ жизни выражает типическое в личности, характеризует личность как социальную *целостность*.

Целостность явления, как известно, представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития. К. Маркс пишет: «...система в ходе исторического развития превращается в целостность» (К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 46, ч. 1, с. 229). Целостность — это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления, выражающееся в его системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности целого, в его способе существования, в его специфическом качестве. М. С. Каган считает, что целостность объединяет субстратный («всесторонность») и структурный («гармоничность») аспекты личности. Личность, отвечающая требованиям общества,— это и есть всесторонне развитая личность, у которой каждая из ее сторон (граней) выражает активность по отношению к тому, что составляет сущность общественной системы, наибольшие ее ценности.

«Личностью можно назвать определенным образом реализованную систему социально значимых черт, относящихся к сущности данного общества», утверждает Г. А. Смирнов (1973, с. 51). Высокая активность личности по отношению к существующему в обществе достигается благодаря высокой степени согласованности, взаимообогащению всех ее качеств и проявлений, их скоординированности в труде, общественной, культурно-образовательной и других видах деятельности, т. е. благодаря гармонии личности в каждом акте ее активности.

Понятие «целостность» в современной педагогике употребляется как обобщенная характеристика сложных педагогических объектов, таких как личность, деятельность, процесс и др. Оно выражает интегрированность, самодостаточность, автономность развивающейся педагогической системы, связанные с ее внутренней активностью. В целостности отражается своеобразие конкретной системы, присущие ей как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования.

Методологическое значение представления о целостности состоит в указании на необходимость выявить внутреннюю детерминацию свойств объекта и на недостаточность объяснения специфики объекта извне (исходя, например, из условий окружающей среды, из рассмотрения частей объекта, в свою очередь обладающих целостностью, либо из целостности, включающей данный объект в качестве части, и т. п.).

С одной стороны, как это было показано ранее, культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности (Е. В. Бондаревская), с другой — «целостность личности, — пишет В. С. Ильин (1984, с. 40), — характеризуется в связи с этим строгой иерархией, упорядоченностью, системностью ее основных компонентов и подструктур. При этом непротиворечивость личности не означает отсутствия противоречий в ней как внутренней движущей силы развития. Наоборот, внутренние противоречия личности, порождающие ее поступательное движение к более высоким уровням целостности, отличаются системностью, собранностью в русле главных отношений к объективному миру. Система внутренних противоречий целостной личности — это зарождение, утверждение, становление внутри функционирующей целостности новой, более совершенной целостности».

Таким образом, проблема целостности личности — это проблема степени ее сформированности, собранности, объединенности, интегрированности ее качеств и проявлений. Поэтому целостная личность — это личность высокого уровня сформированности в соответствии с требованиями общества, успешно выполняющая свои функции в окружающем мире.

Целостность, отмечают философы, выражается в ее социальности, представляет собой исторически конкретное бытие социальной сущности человека. Она выполняет интегративную функцию при формировании личности, способствуя более обобщенному, комплексному подходу к деятельности, к миру, к жизни, событиям, явлениям и фактам (Я. Скала, 1980, с. 31), она дает возможность человеку толковать различные явления социальной жизни, исходя из собственной позиции (П. М. Якобсон, 1982, с. 147).

В истории философии в трактовке понятия целостность можно выделить две тенденции: *целостность как полнота*, как всесторонний охват всех свойств, сторон и связей объекта (в этом смысле целостность сближается с понятием конкретности) и *целостность как внутренняя обусловленность объекта*, то, что определяет его специфику, уникальность (в этом смысле целостность сближается с понятием сущности). Понятие целостности играет существенную роль в тех случаях, когда задача исследования заключается в получении синтетического знания об объекте и когда сам объект является достаточно сложным. К таким объектам, несомненно, относится личность.

В. С. Ильин под целостными, интегральными свойствами, через которые постигается целостность личности, понимал «такое свойство, которое обуславливает направленность всей жизнедеятельности личности и накладывает свой отпечаток на многие другие ее качества, подчиняет их своей природе, интегрирует и объединяет их в единое целое» (1984, с. 41).

В школьные годы формируются и крепнут ценностные ориентации, привычки и взгляды человека, идет развитие эмоциональной, волевой мотивационной сферы старшеклассников, через осознание нравственной ценности психического здоровья. В наиболее трудной ситуации оказались сегодня подростки и юноши, переживающие фазу перехода от детства к взрослости. Противоречия развития, свойственные этому периоду, заметно усилились. С одной стороны потребность юношества в определении своего места в системе общественных отношений, стремление к самоутверждению, самореализации, самосовершенствованию стимулируется происходящими сейчас социальными процессами, с другой — жестоко сталкивается с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого общества и с отсутствием условий для реального выхода юношества на серьезные дела.

Данное противоречие, как отмечает В. А. Нагорная (1999) приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития юношества, лишая возможности занять активную социальную позицию, интенсифицируя, с одной стороны, откровенно потребительскую психологию, с другой — чувство раздражения из-за социальной неопределенности и раздражения не только по отношению к окружающим, но и к самому себе.

В этом отношении, вероятно, следует согласиться с С. Д. Поляковым (1993, с. 56-57), считающим, что обучение — ведущая сила информационно-операционного развития человека, основным результатом которого — присвоение человеком культуры значений. Цель воспитания же — формирование мотивов, идеалов, отношений, самосознания, целей, ценностных ориентаций личности. Таким образом, воспитание — как ведущая сила мотивационно-ценностного развития человека обращено к сфере субъективного в нем.

При этом воспитание — материальная сила, ибо, как известно, не только материя детерминирует сознание, но и сознание, обладая относительной самостоятельностью, оказывает обратное активное влияние на материю. «Сознание человека, — писал В. И. Ленин, — не только отражает объективный мир, но и творит его. Мир не удовлетворяет че-

ловека и человек своим действием решает изменить его» (В. И. Ленин, Полн. собр. соч. Т. 29. С. 194-195).

Компонент осознанности в формировании личности подросткового детства рассмотрен в работах А. И. Кочетова, А. Н. Леонтьева, К. Роджерса, Д. Н. Узнадзе, Х. Хекхаузена и др. Они акцентировали внимание на осознанном поведении человека, в котором фактор самопознания становится наиболее весомым в прогнозе поведения несовершеннолетних. Осознание развивается в процессе мышления, и подросток-субъект переходит к более сложной системе педагогических отношений со сверстниками. Осознание подростком социально-педагогических и социально-психологических понятий при участии педагога помогает произвести модификацию «субъект-объектных» отношений между учащимися в педагогические отношения сотрудничества с учетом гуманистических ценностей.

Многие отношения подростка носят автоматический характер, и ему их трудно осознать. Заучивание социально-педагогических и социально-психологических готовых понятий не развивает мышление учащегося, не помогает глубокому осознанию явлений действительности. Эти понятия должны как бы вырастать в сознании учащихся. Процесс образования понятий необходимо формировать в аспекте социального развития подростка, где теория связывается с эмпирикой ребенка. «Осознание приходит через ворота научных понятий» (Л. С. Выготский). Процесс формирования понятий о социальном развитии человека включает в себя овладение понятийным арсеналом на системном, а не спонтанном уровне.

Понять механизм воспитания как социальной адаптации помогает категория «социальные ориентации». Здесь важно учитывать, что в соотношении с понятием «ценностные ориентации» первые шире: ценностные ориентации могут совпадать или не совпадать с интересами общества. Социальные ориентации — это ориентации на ценности, совпадающие с общественными, способствующие развитию личности как члена общества, представителя определенной социальной группы (И. Ф. Бережная, 1998, с. 20), это «осознание индивидом своего положения в системе социальных отношений как частицы класса, слоя», «это выбор человеком предпочитаемого им социального положения и путей его достижения» (Энциклопедический социологический словарь, 1995, с. 502).

И. Ф. Бережная (1998, с. 22-24) выделяет в системе социальных ориентации четыре группы: ориентации на способы психофизиологического

воспроизводства личности; ориентации на способы воспроизводства и развитие человека как члена различных социальных общностей; ориентации на способы освоения культурных ценностей и ориентации на способы развития творческих способностей и талантов личности в различных социально значимых видах творческой деятельности.

В последнее время трудно найти исследования, посвященные формированию такого целостного свойства личности как мировоззрение. В мировоззрении, как нам представляется, в наиболее концентрированном виде выражается типическое в личности. Ведь мировоззрение обеспечивает не только личностное отношение индивида к действительности, но и способ его ориентации в действительности, идейно-эмоциональную, нравственную стабильность жизненной позиции, ее надежность и защищенность (И. К. Журавлев, 1974, с. 31). Вся система потребностей и стремлений упорядочивается, интегрируется мировоззрением (Л. И. Божович, 1968, с. 140). Вероятно, именно мировоззрение задает «определенность будущего» (М. Р. Гинзбург, 1994).

В современных исследованиях (Л. А. Григорьева, 1998) утверждается, что «мировоззрение» как педагогическое понятие имеет несогласованный исследовательский статус, обосновывается необходимостью и правомерностью ценностно-деятельностного подхода к пониманию мировоззрения личности. При таком подходе проявления мировоззрения изучаются через реализацию субъектом системы ценностей в конкретных действиях и поступках (Г. Е. Залесский). В результате такого анализа выделяется категория «мировоззренческой позиции» как некоторой единицы исходного понятия, где факт существования и проявления мировоззрения человека выступает в полной мере. При этом мировоззренческая позиция рассматривается в аспекте соотношения общего, особенного и единичного, где общим является мировоззрение, единичным — отдельно взятый взгляд, убеждение, а особенным — мировоззренческая позиция.

Итак, степень включенности подростков в социальную общность, связана с адекватностью восприятия себя в системе педагогических отношений с одноклассниками и с проекцией себя в будущем, по мере того, как формируются его сознание и самосознание, образуется система психических свойств, делающих его способным участвовать в жизни общества, выполнять социальные функции. Уровень социально-психологической информированности индивида является фактором повышения уровня самопознания личности и осознанности педагогических отношений в социуме. Ограниченность личного опыта субъекта

преодолевается через расширение социально-педагогического и социально-психологического кругозора.

Осознание человеком противоречий между его интересами, желаниями и уровнем социальных достижений, межличностных контактов делает человека свободным, побуждает его к активной деятельности в построении социальных отношений. Стремление к адекватному осознанию своих достоинств и недостатков свойственно человеку, начиная с подросткового детства, где подросток рассматривает себя в качестве объекта собственного наблюдения.

1.2 СРЕДОВЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ: ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

«Прямая социализация» через специально организованное воспитание, однако, подвергается критике со стороны ряда исследователей как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. В частности, И. Д. Фрумин (1998) на примере анализа опыта гражданского образования пришел к выводу, что прямое гражданское воспитание несет в себе элементы индоктринации⁵. А это, в свою очередь, как показало сравнительное исследование гражданского образования в десяти странах, приводит к демонстративному, а не к реальному признанию демократических ценностей. Под прямым гражданским воспитанием он подразумевает в большой степени технологизированную и стандартизированную педагогическую деятельность, направленную на освоение всеми учениками одного и того же набора политически значимых знаний, умений и ценностей⁶.

Одним из направлений косвенных воспитательных влияний является путь через «влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» (И. С. Кон, 1988). При таком подходе становление ценностных ориентации происходит как бы стихийно, в индивидуальном движении каждого ребенка в специально педагогически организованной среде.

1.2.1 Категория среды в воспитании

Среда человека издавна является объектом научного исследования. Однако в последние десятилетия интерес к изучению проблем среды многократно возрос. Это связано с осознанием значительной роли, которую играет среда в жизни человека, и растущей тревогой по поводу негативный влияний.

В общем случае под средой понимают «вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-н.; окружение, совокупность природных условий, в к-рых протекает деятельность человеческого общества, организмов; окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих усло-

⁵ Индоктринация (англ. *indoktrination* от лат. *in* — внутрь и *doktrina* — учение, теория, доктрина) — введение, приобщение, ознакомление с какой-либо теорией, доктриной; целенаправленное распространение какой-либо политической идеи, доктрины, учения в обществе или общественном слое для формирования определенного общественного сознания (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

⁶ См.: Борытко Н. М. Индивидуальность и стандарт // Мы изучаем математику / Сост. В. В. Зайцев; Под. ред. Н. М. Борытко. 2-е изд. Волгоград, 1999. С. 3-4.

вий (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997). Очевидно, что именно последнее значение является актуальным для теории и практики воспитания. Т. е., нас интересует *социальная среда* — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). Педагог, знающий о роли социальной среды как факторе формирования личности, придает наиважнейшее значение организации воспитывающей среды.

Путь через влияния среды с позиции социального воспитания — это путь опосредованного управления процессом формирования и развития личности ребенка. Большое значение для понимания сути того, что называется опосредованным управлением, имеет структурно-функциональный подход. Этот подход позволяет представить опосредованное управление в виде «подбора» надлежащих параметров среды или «приготовления» нужной среды, в которой система ведет себя необходимым образом (Ю. Г. Марков).

«Для принятия общих решений детальная информация не нужна. Нужен общий взгляд на вещи и масштабное видение средства. Человеку, который решил управлять потоком воды, нет необходимости изучать движение каждой отдельной молекулы. Такая работа бессмысленна. Более правильно изучение поведения потока в целом на уровне его макроскопических характеристик» (Д. Ж. Маркович, 1991, с. 193). В укрупненной модели управления среда выступает в роли обобщенного, совокупного, объединенного, целостного средства.

В учении Б. Ф. Скиннера среда является главным понятием теории и практики модификации поведения. По Скиннеру «дела человека — следствие запланированных факторов среды». Подобно тому, как общество планирует часы работы людей, оно планирует и их поведение» (Цит. по К. А. Шварцман, 1989, с. 159). В кибернетической модели управление рассматривается как непрерывный процесс, складывающийся из целенаправленного формирования условий и изменения параметров среды, обеспечивающих превращение ее возможностей в действительность. Имея в своем распоряжении некоторые ключевые параметры, «центр», реализующий соответствующие цели, организует среду для получения желаемого результата⁷.

⁷ Плодотворность этой идеи была подтверждена и в нашей экспериментальной работе при проектировании образовательной программы гимназии. Опыт и результаты, в частности отражены в таких публикациях автора как: Средняя общеобразовательная школа № 135 г. Волгограда: Учебные планы 1-9 классов // Средняя общеобразовательная школа: Экспериментальные и перспективные учебные пла-

В данной концепции параметр трактуется как знак, значения которого могут быть различными, но при этом фиксированными, выделенными, не изменяющимися на определенном отрезке времени. Управляющие параметры могут иметь различные значения, выражающиеся в количественных величинах типа: «критические», «допустимые», «свободные», либо в качественных: эстетические, этические и прочие. Заданные параметры среды координируют практические шаги субъектов управления. Параметры среды становятся управляющими параметрами по мере приближения их значений к необходимым величинам. Сам выбор управляющих параметров порой представляет собой весьма непростую задачу. Он делается, как правило, либо на основе уже имеющейся информации, либо на основе дополнительных исследований. В обоих случаях возможны ошибки в выборе (Ю. С. Мануйлов, 1997, с. 77–79).

И. Д. Фрумин (1998) называет такой подход «институциональным», подчеркивая роль характеристик образования как социального института в демократическом становлении будущего гражданина. При этом он выделяет ряд важных отличий средового подхода от социального воспитания (или «прямой социализации»).

Во-первых, прямая социализация организуется в виде специальных мероприятий, а «средовая» происходит в «естественной» среде школьного обитания ребенка.

Во-вторых, опыт, полученный в специальных учебных занятиях, не содержит внутренних механизмов переноса на другие практики, в то время как в естественной среде формируются умения, связанные с переносом, поскольку ребенок сам проходит этап инициации действия.

В третьих, источником активности в искусственных практиках является учитель, а в среде — сам ребенок, его жизненный интерес, с одной стороны, и объективные компоненты институционального контекста — с другой.

Четвертое отличие состоит в том, что при всех попытках создать систему воспитательной работы совокупность отдельных мероприятий нико-

ны. Ч. 5. М., 1990. С. 2-7; Учебные планы 1-9 классов // Бюллетень Гособразования СССР. № 3. М., 1991. С. 34-36; Волгоградская городская гимназия // Средняя общеобразовательная школа: Информ. изд. Гособразования СССР. Ч. 12. М., 1991. С. 14-17; Средняя общеобразовательная школа № 135 г. Волгограда // Народное образование. № 1. М., 1993. С. 52-54; Учебный план школы — модель и ее воплощение // Учебный план школы: конструирование, проверка в практике, экспертиза / Под ред. Н. М. Борытко и А. Н. Кузибецкого. Волгоград, 1995. С. 3-8. (В соавт.); Концептуальный подход к введению экономических курсов в гимназии // Социально-экономическое образование в гимназии: цели, новационный поиск, опыт. Волгоград, 1996. С. 21-26 и др.

гда не приобретет целостность (а значит, и кумулятивный эффект⁸) правильно устроенной жизни. Институциональный подход позволяет полностью анализировать и задавать контекст развития школьников.

Пятое замечание касается того, что любая область школьной жизни при организации соответствующей специальной рефлексии и коммуникации может стать местом получения опыта демократического поведения и взаимодействия (И. Д. Фрумин, 1998, с. 125-126).

Созидательный воспитывающий потенциал среды привлекает педагогов-практиков и исследователей. Н. Е. Щуркова (1996, с. 357) определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру». В другой своей работе Н. Е. Щуркова (1997, с. 17-24) подразделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение.

Предметно-пространственное окружение школьника (обустройство помещений школы, классных комнат, учебных кабинетов, школьного двора, спортплощадок и т. д., а также костюмы директора школы, учителей, технических работников и самих школьников) создает психологический фон, на котором разворачиваются взаимоотношения всех, кто находится в здании школы. Предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания школьника лишь в том случае, когда оно «вочеловечено», когда за предметом видится отношение, когда за вещами угадываются интересы, когда материальные средства выступают для всех жителей школьного дома как условие наилучшего состояния каждого члена коллектива, когда школьник активно заботится об этом мире, творчески преобразуя предметное пространство школьного дома.

Поведенческая среда школы рождается как некая единая карта поведения, свойственного школьнику в данной школе, за счет доминирования тех или иных поведенческих форм: установившиеся в школе интонации в обращении, мимика и жесты при беседе, позы при диалоге, характер совместной деятельности детей и педагогов, отдельные поступки школьников, протекающие конфликты и их разрешение, а также время от времени возникающие сложные ситуации этического порядка.

⁸ Кумулятивный эффект (от лат. *cumulo* — собираю, накапливаю), концентрация действия взрыва в одном направлении (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

Событийное окружение — это совокупность событий, попадающих в поле восприятия школьника, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов: если ребенок видит отношения там, где на поверхности лежат случай, действия, обстоятельство, то данное событие становится фактором его личностного развития, потому что событие для него стало событием его самого, он был с происходящим и сопереживал случившемуся, переживая отношение.

Информационное окружение школьника является воспитывающим, когда в школе есть культурно укомплектованная библиотека и читальный зал при ней; все дети имеют учебники; педагоги (в союзе с родителями) делают все возможное, чтобы приобщить детей к домашнему чтению; постепенно приучают детей слушать публичные выступления, приглашая ли Гостя в школу или проводя традиционные Публичные лекции в школе, проводятся конкурсы, смотры познавательных сил, вводятся регулярные реферативные выступления школьников и конференции для старшеклассников.

Воспитание, заключает Н. Е. Щуркова (1997, с. 23) — это создание нормальных, соответствующих культуре условий жизни для ребенка, позитивные влияния которых педагог усиливает, негативные нейтрализует либо интерпретирует с позиции современной культуры.

Реализация цели — личность, способная строить жизнь, достойную человека, — с позиций культурологического подхода к воспитанию в первую очередь обеспечивается социально богатой окружающей средой. Среда рассматривается как решающий фактор воспитания. Отсюда понимание социального воспитания как целенаправленного создания условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека (А. В. Мудрик, 1993, с. 165). «Основные функции культуросообразного воспитания состоят в создании различных культурных сред, где будут осуществляться развитие ребенка и приобретение им опыта культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков и способностей» (Е. В. Бондаревская, 1995, с. 20).

В зарубежных исследованиях для определения воспитывающей среды укоренился термин *скрытое учебное содержание* («hidden curriculum»). К скрытому содержанию относят «такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или правилах организации обучения, тем не менее являются важной частью образовательного опыта» (Vallance, 1991, p. 40); дифференциацию по

способностям; структуру реальной власти в школе; язык класса; необходимость отвечать учителю то, чего он ждет; экономное использование времени, умение сдавать экзамены; дифференциацию учащихся (J. Oakes, 1989) или методы управления учениками (R. Dreeben, 1968). Фактически эти организационные условия задают никем формально не установленные и не замечаемые формы деятельности (R. Dreeben, R. Barr, 1987).

«Дебаты по поводу скрытого содержания были важны не только потому, что они акцентировали такие аспекты школьной жизни, которые связывают школы с объемлющим обществом, но также потому, что стала очевидной необходимость создания нового набора категорий, с помощью которых можно было бы анализировать функции и механизмы школьного образования» (H. Giroux, 1983, с. 42). Однако — замечает по этому поводу И. Д. Фрумин (1998, с. 133), — эта амбициозная задача не была решена в западной педагогической теории. До сих пор в ней отсутствуют работы обобщающего характера о неявном содержании, не появилось сколько-нибудь общепринятой типологии неявных реальностей образования.

До недавнего времени не было таких всеобъемлющих исследований и в отечественной педагогике. Отдельные аспекты средовой проблематики в истории отечественной школы получили освещение в трудах М. М. Скаткина, В. З. Равкина, Р. Б. Вендровской, Ф. А. Фрадкина, Т. Н. Мальковской, В. Д. Семенова, З. А. Галагузовой, В. Г. Бочаровой и др. Одной из серьезных попыток всестороннего анализа воспитательного потенциала среды с позиций современности была сделана Ю. С. Майнуловым. В своем докторском исследовании «Средовый подход в воспитании» (1997) он приводит обстоятельный обзор педагогических исследований среды.

Социальное воспитание в Советской России, отмечает автор, было подготовлено всем ходом отечественной философско-публицистической и научно-педагогической мысли. Уже А. Н. Толстой писал: «Всякая среда законна. Веяние бессознательной педагогики незаменимо и потому не должно быть разрушаемо». «Успех Америки произошел только от того, что школы ее развились сообразно времени и среде». А до него К. Д. Ушинский указывал на то, что «пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно и широко, на основании науки формировались педагогические убеждения... общественное образование наше будет лишено основания». Ф. М. Достоевский большое значение в воспитании детей придавал среде: «Возьмите, наконец, ту среду, то общество, в ко-

тором она [личность] возрастает, и спросите себя: может ли быть в наше время что-нибудь менее защищено от известных влияний». «Среда-пагуба» отнимает личность, делает человека рабом обстоятельств.

В Советской России придавали первостепенное значение организации среды. А. В. Луначарский провозглашал: «Революционный марксист с величайшей тщательностью и объективизмом производит анализ окружающей среды, но он делает это для того, чтобы наиболее мощно на нее воздействовать» (цит. по: Ю. С. Майнулов, 1997, с. 16). Н. К. Крупская отмечала в «Политических установках», что «окружающая среда имеет громадное влияние на воспитание человека, поэтому реорганизация общественного строя имеет в деле воспитания громадное значение» (там же).

«Вопрос о роли и значении среды при воспитании — не новый», — писал еще Н. Н. Иорданский (1925, с. 19), — но в его трактовке часто отсутствует ясное, отчетливое преломление ее непосредственно в жизни и психике детей. Все переплетается со средой взрослых и рассматривается с их точки зрения. Сильное влияние на такую постановку изучения среды имеет современная тенденция насытить детей современностью, ее требованиями, острыми задачами современного политического момента».

Н. Н. Иорданский суммировал свои наблюдения и сформулировал пожелания в следующих высказываниях: 1) среда должна быть как можно ближе к личности, тогда ее влияние сильнее; 2) чем больше свободы педагог дает детям, тем больше он «владеет» их душой; 3) чем меньше возраст, тем глубже влияние среды; 4) чем более детская среда, тем больше непринужденности в поведении детей и меньше рисовки, которая возрастает особенно там, где между детьми и взрослыми мало внутренней связи и сближения; 5) засасывающая сила среды — в бессодержательности жизни, которую ведут в ней дети; 6) чем испорченнее характер детей, тем идеальнее должна быть действующая среда (там же, с. 48-49).

Взгляд на личность как индивидуальность и социальный тип, позволяет понять, что чем шире возможности, предоставляемые средой, тем неповторимее жизненный путь и самобытнее ребенок.

В связи с последним замечанием представляет интерес вывод А. Н. Басова (1999) о педагогическом потенциале среды в социальном закаливании личности. «Мы увидели, что успешность или неуспешность социального закалывания зависит, от особенностей школьной среды, в которой происходит социальное взросление старшеклассников... Среда,

обладая определенной принуждающей силой, игрой своих стихий, многообразием ниш и видов деятельности, создает для ребенка возможности следовать некими коридорами, требующими овладения и реализации соответствующих наборов социальных действий, включающими в разнообразные варианты взаимодействия» (с. 16).

Автор выделяет такие типы среды, как *доброжелательная*, в которой учащиеся ощущают себя субъектами деятельности; *формализованная*, где жизненное пространство организуется взрослыми для детей и довлеет позиция ребенка как объекта воспитания; *аморфная*, где отсутствуют связи, отношения между людьми, видами деятельности, всем происходящим, и *агрессивная*, в которой происходящее выталкивает ребенка за пределы школьной среды.

Средовой подход в воспитании базируется на комплексе научно-философских представлений о том, чем является личность, среда, как они связаны друг с другом, каким может и должно быть опосредованное управление процессом развития и формирования личности ребенка. Стремление педагогов и исследователей к поиску путей гармонизации отношений, смягчения кризисных факторов, педагогизации среды, приобщения обучающихся еще в школе, к ценностям культуры, на основе которых человек формируется как гуманная нравственная личность и реализует себя в мире, в создании новых ценностей, культуры — все это закономерно привело к необходимости системных исследований в области проблем воспитания.

1.2.2 Системный подход в воспитании

Система (от греч. *systema* — целое, составленное из частей; соединение), в своем первоначальном понимании — это «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). В Толковом словаре русского языка (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997) находим также, что система — это «определённый порядок в расположении и связи действий; форма организации чего-н.; нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей; ... то, что стало нормальным, обычным, регулярным (разг.)».

Целостность и динамический характер становления системы как целого подчеркиваются современной наукой в качестве ведущих ее характеристик. «Система — это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих

его компонентах» (В. Г. Афанасьев, 1980). Воспитательная система, следовательно, тоже должна обладать целостными, интегративными свойствами, благодаря которым воспитание выполняет свои функции в решении главной цели образования — подготовки к жизни.

Следующим аспектом категории система, через который раскрывается ее содержание, является представление о *расчлененности ее на элементы*, которые «непосредственно соотносятся с системой как таковой, обозначая ее составную часть» (Э. П. Семенюк, 1978, с. 58). В качестве элементов системы могут рассматриваться воспитательные средства, сочетание которых должно обеспечить становление личности школьника. Средства в этой системе должны быть не только необходимыми, но и достаточными.

Степень целостности системы определяется не только свойствами ее элементов, но в первую очередь, свойствами ее структуры. Отсюда *структура системы* — следующая важнейшая ее характеристика. Ведь «именно в структуре скрыта тайна отличия части от целого, отличия суммы свойств, качеств отдельно взятых элементов, частей от свойств и качеств системы» (А. М. Аверьянов, 1985, с. 69). Структура трактуется как «порядок оформления элементов в систему, принцип ее строения» (Э. П. Семенюк, 1978, с. 60), что она «отражает форму расположения элементов и характер взаимодействия их сторон и свойств» (А. Н. Аверьянов, 1976, с. 22).

Понятие системы органически связано с понятиями целостности⁹, элемента, подсистемы, связи, отношения, структуры и др. Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. Любая система может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать в качестве системы более низкого порядка.

Иерархичность, многоуровневость характеризуют строение, морфологию системы и ее поведение, функционирование: отдельные уровни системы обуславливают определенные аспекты ее поведения, а целостное функционирование оказывается результатом взаимодействия всех ее сторон, уровней. Эти положения оказываются чрезвычайно важны-

⁹ Хотя ряд исследователей выделяют так называемые «суммативные», нецелостные системы, большинство все же склонны считать в разной степени выраженную степень целостности непременным атрибутом системы. О стадиях становления целостности см. далее.

ми при проектировании воспитательной системы образовательного учреждения¹⁰.

К наиболее сложным типам системам относятся целенаправленные системы, поведение которых подчинено достижению определенной цели, и самоорганизующиеся системы, способные в процессе своего функционирования изменять свою структуру. Причем для многих сложных систем (живых, социальных и т. д.) характерно существование разных по уровню, часто не согласующихся между собой целей, кооперирование и конфликт этих целей и т. д. Социальные системы обладают рядом специфических признаков и, в первую очередь, таким признаком является целесообразность. Через этот признак система определяется как «совокупность функциональных компонентов, взаимодействующих между собой во имя достижения поставленной цели» (Программно-целевой подход в управлении, 1975, с. 11.).

Категория системы была необычайно популярна в исследованиях социальных явлений 70-80-х гг. Вопросы применения системного подхода при изучении социальных и педагогических явлений глубоко обоснованы в трудах А. М. Арсеньева, В. Г. Афанасьева, Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина, Ю. А. Конаржевского, Ф. Ф. Королева, Б. Т. Лихачева, Л. И. Новиковой, В. Н. Садовского, Г. Н. Серикова, Ю. П. Сокольникова, Э. Г. Юдина и др. Однако в 90-х гг. на волне политического популизма к системе прибавили эпитеты «тоталитарная», «командно-административная», «чиновничье-бюрократическая» и т.д. В результате системные исследования на некоторое время стали непопулярными, так же как и исследования в области формирования мировоззрения, социальных характеристик воспитания. Теперь здравый смысл возобладал. «Настоящий учитель точно знает, — пишет В. А. Караковский, — что воспитание — процесс целенаправленный, а значит, и системный» (Воспитательная система школы..., 1997, с. 5).

К числу важнейших задач системного подхода относятся: 1) разработка средств представления исследуемых и конструируемых объектов как систем; 2) построение обобщенных моделей системы, моделей разных классов и специфических свойств систем; 3) исследование структуры

¹⁰ См.: Борытко Н. М. Волгоградская городская гимназия // Педагогические поиски и эксперименты в школах и учебно-воспитательных учреждениях Волгоградской области: Экспресс-информация. Вып. 1. Волгоград, 1990. С. 9-16; Борытко Н. М. Современная гимназия: опыт и перспективы // Новые подходы в обучении и воспитании учащихся: поиски, проблемы, задачи. Одесса, 1992. С. 26-32; Борытко Н. М., Слесаренко Н. М. Гуманизация воспитания: опыт поддержки самореализации личности ребенка в гимназии // Технология проектирования и реализации системы воспитательной работы школы и инновационного учебного заведения. Волгоград, 1993. С. 23-28.

теорий систем и различных системных концепций и разработок (Философский словарь, 1986, с. 429).

В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями рассматриваемого объекта. Уже в античности был сформулирован тезис о том, что целое больше суммы его частей.

Таким образом, для описания объекта как системы необходимо и достаточно:

- выделить входящие в нее элементы, составляющие, компоненты (которые, в свою очередь, могут быть системными объектами);
- определить структуру их взаимосвязей и взаимозависимостей внутри системы (а также структурные связи системы как целого с элементами внешней для нее среды, т.е. функции системы);
- выделить системообразующий элемент, несущий на себе основную функциональную нагрузку системы, объединяющий систему в целое. В качестве такого элемента в воспитательных системах, как правило, выступает цель, что присуще всяким социальным системам.

Необходимо также выделить системные свойства объекта, к которым, как минимум относятся:

- изменение свойств входящих в систему элементов, наполнение их новым содержанием;
- возникновение у системы новых, интегративных (или целостных свойств), не присущих ни одному элементу в отдельности;
- восполнение системой в целом свойств или функций недостающих элементов.

Ю. С. Майнулов определяет воспитательную систему как «упорядоченную вокруг целей совокупность связей субъектов и объектов со средой, обеспечивающих позитивный развивающий и формирующий эффект» (1997, с. 108). При этом он выделяет динамическую составляющую среды как влияние на образ жизни коллектива и личности в том, что среда

помогает созерцанию, побуждает к согласию, поощряет состязание, подавляет сопротивление, поддерживает сотрудничество, порождает сознание (там же, с. 113).

Большую роль в системном подходе играет категория «элемент» (компонент или составляющая). В целостных системах элемент не только влияет на свойства системы, но и сам приобретает свои свойства, наполняется конкретным содержанием в рамках системы, во взаимодействии с другими ее элементами. В этом отношении личность как элемент социальной системы является представителем этой системы и лишь в этом качестве получает свою определенность. А. Н. Леонтьев понимал личность как именно системное качество, которое обретает «субъект, вступая в общество в новую систему отношений» (1974). «Основным компонентом любой социальной системы является человек как социальное существо, как носитель системного качества, которое он приобретает, лишь будучи включенным в определенную общественную систему» (Л. П. Буюева, 1983). Отсюда в теориях коллективного воспитания преобладание интересов коллектива над интересами отдельной личности.

Личностное поведение всегда оценивается с точки зрения существующей морали. Поэтому личность — это моральная категория. Человек оценивается с позиций, принятых в данном обществе, социуме, группе ценностей, норм и эталонов взаимоотношений: так принято поступать, а так не принято в данном сообществе. Усвоение этих правил формирует моральность личности (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 1995).

Однако представить определенное содержание (в т. ч., личность) как элемент значит определить и оформить его в пространстве как *вещь*¹¹, выделить его свойства и перечислить его отношения с другими вещами. При этом предполагается, что всякий раз вещь целиком присутствует во всех своих аспектах, свойствах и отношениях.

Системные представления позволяют отличить моральность личности от ее нравственности и саму личность как тип, «слиянность» с обществом, от индивидуальности человека, его выделенности из общественного бытия. Моральность предполагает ориентацию на оценки других, сообщества, культуры. Нравственность — ориентация на самостоятельно принятые принципы и ценности. Аналогично личность — это соответствие

¹¹ Здесь категория *вещь* используется в философском значении качественной определенности, выделенности из другого материального мира.

внешней (в т. ч., культурной) норме, а индивидуальность — это соответствие самому себе.

Различие моральности и нравственности отчетливо проявляется в различных формах переживания человеком норм морали и нравственных ценностей. Нарушение норм морали, осознание человеком несоответствия своего поведения, принятым в данном сообществе и разделяемым им самим, требованиям морали переживается в эмоции *стыда* (см. п.1.1.1). Стыд переживается как неудовлетворенность собой, своим поведением, осуждение и обвинение себя. Стыд — это всегда стыд перед другими, страх быть осужденным окружающими людьми. Выражение «мне стыдно» подразумевает обязательно кого-то другого, авторитетное лицо или группу лиц.

В отличие от стыда, *совесть* представляет собой способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. Здесь другой — это не конкретный индивид или данная группа, а обобщенный Другой (в пределе — человечество, для религиозного человека — Бог). В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (1995) связывают совесть с более высоким уровнем духовного развития человека — с его индивидуальностью.

Понимание «включенности» воспитания в более широкую систему приводит исследователя к категории времени. Так, И. А. Колесникова пишет, что «анализ реальной практики воспитания показывает, что часто учитель разворачивает свою активность “вне времени”, не ощущая меняющегося исторического контекста» (1991, с. 207-208).

Воспитательная система школы, по мнению Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой, «включает: комплекс воспитательных целей; общность людей, их реализующих; их деятельность; направленную на реализацию целей; сеть отношений, складывающихся между участниками этой деятельности, а также *ту часть окружающей среды, которая освоена школой для реализации принятых целей*» (Воспитательная система школы..., 1989, с. 62. Выделено нами — НБ).

Введение среды в качестве компонента воспитательной системы, объективно создает теоретические предпосылки к упорядочиванию всех ее элементов относительно нового компонента, к технологизации воспитания. Л. И. Новикова пишет: «Воспитательная система школы — система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий извне фактор, но и как

компонент самой системы. Взаимодействуя со средой, с теми или иными ее институтами включаясь в преобразование социальной среды, в охрану природной среды, школа включает ее в свою воспитательную систему в качестве ее компонента» (Воспитательная система учебного заведения, 1992, с. 16).

Другой предпосылкой, позволяющей развивать представление о средовом подходе на языке технологии, Ю. С. Майнулов (1997) называет то, что «теория воспитательных систем в своем развитии подошла к необходимости интегрировать понятия общение, отношение, деятельность в категорию образа жизни. Если в начале 80-х годов Х. Й. Лийметс определял образ жизни как систему деятельностей, то в начале 90-х годов Л. И. Новикова в объем понятия включала учебу, труд, развлечения, неформальное общение, творческую деятельность по интересам... А. М. Сидоркин утверждал, что с помощью модели нового образа жизни (методом опережающих ситуаций) можно наглядно продемонстрировать способ упорядочения воспитательной системы».

Соединение теории систем с педагогикой среды открывает перспективу изучения целостной среды и построения технологических схем средового подхода в воспитании. Возвращаясь к категории «целостность», необходимо выделить, что она выражает не только интегрированность, но и самодостаточность, самостоятельность, автономность, развивающейся педагогической системы, связанные с ее внутренней активностью. В целостности отражается своеобразие конкретной системы, присущие ей как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования.

В практике работы школы, — замечает И. А. Колесникова, — воспитательный процесс чаще всего существует не как целостная, а как суммативная система, в которой связи между компонентами складываются стихийно, часть необходимых компонентов отсутствуют или недостаточно развиты (1991, с. 105-106). Вместе с тем, системно-целостный взгляд, характеризующийся умением структурировать педагогические явления, процессы, деятельность, не теряя ощущения целостности развития педагогических объектов различного масштаба и уровня — непременное свойство гуманитарного мышления педагога (И. А. Колесникова, 1999, с. 136).

Чем шире круг общения человека, сфера его значимых связей с другими людьми, тем больше у него шансов для сравнения и познания положительных и отрицательных свойств собственной личности (А. Г. Ковалев, 1983, с. 100). Однако, по данным анкетирования учите-

лей, проведенного Т. Ф. Борисовой (1999), педагоги, как правило, не знают, как и с кем проводят свое свободное время ученики их класса, какие неформальные объединения создаются в микрорайоне и на основе каких интересов, кто во внешкольных условиях выполняет роль лидера, кто из ребят класса посещает детско-юношеские объединения в социуме. Из позитивных влияний открытой социальной среды педагоги назвали лишь работу клубов по месту жительства — 73% и работу творческих объединений по инициативе родителей — 13%.

Не смогли учителя ответить и на вопрос о том, как распределяются одноклассники по месту проживания по домам. Многие недоумевали, доказывали ненужность этих данных. Подростки же без труда называют своих одноклассников-соседей по дому, двору, придавая этим контактам большое значение. Ведь именно эти контакты очерчивают бытийное (со-бытийное) пространство ребенка.

Практика показывает, что работа школы с учащимися в этой среде зачастую носит бессистемный характер и начинается не с постановки целей, задач и подчинения им содержания, методики, а с конкретных форм работы, выбор которых нередко определяется случайными факторами. Система со значительными отклонениями от целостности (односторонность процесса, отсутствие целенаправленности и целесообразности) не способна обеспечить приращение необходимых личностных свойств. Однако целостность как свойство системы может быть реконструирована, восстановлена.

Ведь, управляя процессом личностного развития детей, мы никак не можем игнорировать наличие окружающей их среды, тех ниш, в которых им уютно, и тех стихий, которые их подстерегают (Ю. С. Майнулов, 1996). В рамках среды мы от чего-то детей ограждаем, что-то целенаправленно используем в воспитательном процессе школы. А что-то и меняем в окружающей их среде, вовлекая в процесс ее совершенствования самих детей. Эти устремления по управлению воспитательной системой в направлении возрастания ее целостности и обусловили появление такой категории как «воспитательное пространство».

1.2.3 Воспитательное пространство как организованная среда: теория «соленого огурца»

Пространство, в математике — множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т. д. (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). Пространство ам-

бивалентно: для него характерны такие, казалось бы, взаимоисключающие свойства, как протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность.

Пространство в философии (Философский энциклопедический словарь, 1985, с. 272-273) понимается как форма бытия и ориентирует на взаимодействие как внутри пространства, если оно ограничено, так и вне его. Пространство по своей сути задает внешний масштаб, исходную ориентацию и обуславливает более конкретные пространственные движения.

Пространство может быть самоорганизованным, но может быть и организуемым, а значит, порядок возможно устанавливать в соответствии с определенными целями. Например, с целью создания основы для нормативной регуляции человеческого поведения. Такие характеристики пространства, как протяженность, структурность, сосуществование, взаимодействие элементов, создают возможность априорного влияния и на чувственное созерцание (И. Кант). А так как пространство принципиально незамкнуто, может переходить в пространство другой системы, быть многосвязанным и неисчерпаемым, то создаются дополнительные возможности для использования его влияния на развивающуюся личность.

«Пространство — одна из форм (наряду со временем) существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Вне времени и пространства нет движения материи» (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997). Понятие пространства в последнее время вошло во многие сферы социальной жизни людей: в литературе речь идет о едином экономическом, политическом, культурном, информационном, образовательном и т. п. пространствах. А. Г. Асмолов (1990) вводит категорию социального пространства как предметной действительности, в которой существуют на данном интервале исторического времени различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые коллективы), большие и малые социальные группы, участвующие в процессе приобщения личности через совместную деятельность общественно-исторического опыта.

Г. Н. Сериков (1997, с. 33-36) определяет образовательное пространство как специальным образом организованную совокупность образовательных систем, каждой из которых в его рамках «отводится определенное место». Автор выделяет *нормативно-регламентирующую координату* образовательного пространства, характеризующую правовые и нравственные основания; *перспективно-ориентирующую координату*, кото-

рая служит ориентиром в определении социальной ценности ожидаемых результатов функционирования образовательных систем; *деятельностно-стимулирующую координату*, которая призвана отражать специфику условий «жизнедеятельности»; *коммуникативно-информационную координату*, отражающую взаимосвязи между различными образовательными системами, входящими в соответствующее образовательное пространство.

Нам представляется, эти четыре координаты пространства во многом сопрягаются с четырьмя окружениями, выделенными Н. Е. Щурковой (см. п. 1.2.1) в воспитательной среде. Это и не удивительно с позиций понимания пространства как упорядоченной среды.

Если философы трактуют пространство как форму бытия материи, характеризующую ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах..., то филологи в своих исследованиях предпочитают использовать понятие «поле» как «совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1995, с. 380). Так, А. С. Макаренко называл «социальным полем» ту часть социальной действительности, в которой осуществляется воспитательная и образовательная работа, т. е. образовательно-воспитательные учреждения.

Окружающие людей предметы человеческой культуры действительно имеют, по выражению К. Маркса, «социальную душу». И «душа» эта не что иное, как поле значений, существующих в форме опредмеченных в процессе деятельности в орудиях труда схем действия, в форме ролей, понятий, ритуалов, церемоний, различных социальных символов и норм. Только в том случае человек становится личностью, если он с помощью социальных групп включится в поток деятельности (а не поток сознания) и через их систему усвоит экстерниоризованные в человеческом мире «значения». Через совместную деятельность, по мнению автора, человек видит «социальные души» предметов и приобретает свою собственную «душу».

Иными словами, *в окружающем человека мире объективно существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью человечества, — поле значений. Это поле значений отдельный индивид находит как вне-его-существующее — им воспринимаемое, усваиваемое, поэтому также, как то, что входит в его образ мира*

(А. Н. Леонтьев). Организуя деятельность в соответствии с полем значений, люди тем самым непрерывно подтверждают реальность его существования. Социальное пространство кажется столь естественным, изначально приросшим к натуральным свойствам объектов природы, что его замечают чаще всего тогда, когда оказываются в рамках совершенно другой культуры, другого образа жизни. Тогда-то и открывается различие в образе мира человека разных культур, например, различия в этническом самосознании, ценностных ориентациях и т.д.

Социально-исторический образ жизни личности — источник развития личности, который в ходе жизни личности превращается в ее результат. В реальности личность никогда не скована рамками заданных социальных ролей. Она — не пассивный слепок культуры, не «ролевой робот», как это порой явно или неявно утверждается в ролевых концепциях личности. Как считает В. А. Ядов (1994), мы живем в нескольких социальных пространствах, более или менее близких к повседневной жизни. При этом в кризисных условиях доминирующую роль играют контактные группы: идентификации с ближайшим окружением в семье, с друзьями, коллегами по работе.

В контексте этих идей спорным представляется понимание личности как отражения «социального опыта». В этом случае более реально говорить не столько об опыте «социальном», сколько о *духовно-культурном*, более полно и глубоко отражающем сущностные цели и диапазон развития человека, траекторию его индивидуально-творческого саморазвития, самореализации в нем личности.

В пространстве именно такого опыта, по убеждению Б. М. Целковникова (1999, с. 72-73), личность школьника и педагога обретет действительно духовно-личностный уровень и способ общения с миром, который в любой модели духовно-познавательной деятельности (философской, религиозной, художественной, научной и т.д.) не только приведет ее к знанию, но и оставит за ней «право на незнание» (Ю. Митгельштрасс), право на постижение сущности явлений «изнутри» (М. Цветаева), на выбор и локализацию во взаимодействии с миром «личностного диалекта» (А. А. Мелик-Пашаев).

Термин «воспитательное пространство» введен в категориальный аппарат отечественной педагогики Л. И. Новиковой (см.: Л. И. Новикова, И. В. Кулешова, 1996). Если среда в основе своей — *данность*, то воспитательное пространство, в трактовке Л. И. Новиковой, — *результат конструктивной деятельности*, достигаемый в целях повышения эф-

фективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей.

Чтобы получить воспитательное пространство в более широких, или, наоборот, в более ограниченных рамках, необходимо:

- определить основные его компоненты (уже существующие или только создаваемые);
- определить, что должно их связывать, установить характер этих связей;
- «вписать» во всю эту деятельность самих детей.

Тогда мы сможем рассчитывать на то, что воспитательное пространство станет существенным фактором их личностного развития. В противном случае отдельные компоненты среды будут влиять на детей, причем эти влияния отнюдь не обязательно будут позитивными и не обязательно будут гармонировать с теми, которые на них оказывает «хорошая» школа, даже с гуманистической воспитательной системой. Таким образом, среду надо уметь *использовать* в воспитательных целях, а единое пространство надо уметь *создавать*¹².

Можно сказать, что в научной школе Л. И. Новиковой воспитательное пространство рассматривается как специально сконструированный контекст развития личности ребенка. При этом под контекстом мы понимаем все слои школьной реальности, которые вместе задают смысл происходящего. Термин «контекст» в данном случае более чем какой-либо другой характеризует и целостность феномена, и его явные и неявные стороны. По мнению Ж. Карпея, этот термин «возможно, является наиболее важным во всех гуманитарных науках двадцатого века» (J. Carpey, 1995, с. 2).

Л. И. Новикова и М. В. Сокольский (1998) считают, что радиус воспитательного пространства может колебаться от радиуса самого образовательного учреждения до радиуса поселка, города и даже области. В зависимости от этого и вырисовывается возможная структура воспитательного пространства.

«Конечно же, чем больше радиус, тем сложнее работа по созданию воспитательного пространства. Но если даже он минимальный, то это не значит, что воспитательное пространство сложится само по себе,

¹² См.: Борытко Н. М. Опыт построения личностно ориентированного содержания образования в гимназии // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз. Волгоград, 1994. С. 59-61; Борытко Н. М., Кузибецкий А. Н. Учебный план: школьный компонент: Учеб. метод. пособие / Под. ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 1995. 96 с

стихийно. Требуются немалые усилия, чтобы дети ощущали пространство, окружающее школу, как свою основную территорию, за которую они несут ответственность. А ведь воспитательное пространство должно восприниматься детьми как собственное пространство, как ниша по отношению к тому, что лежит вне его» (Л. И. Новикова, М. С. Сокольский, 1998, с. 141).

Воспитательное пространство, включающее целый микрорайон, необходимо предварительно смоделировать, решить, какие воспитательные функции должен реализовать каждый его компонент: сама школа, детский сад, игровая площадка, какие связи возможны между ними и т.д.

Что же касается воспитательного пространства большого города или области, то здесь необходима исходная концепция, определяющая цели и возможности его создания, концепция, на основе которой такое пространство может быть смоделировано и построено. В ней должны быть учтены особенности детского и взрослого населения, а также возможности общественных институтов в реализации поставленных целей (там же, с. 142).

На создание единого воспитательного пространства «работают» и туристические походы школьников, включающие посещение находящихся на маршруте школ. В какой-то мере созданию единого воспитательного пространства помогают школьные газеты, радио, освещающие опыт, представления школьников разных школ.

На основе анализа прошлого и ныне складывающегося опыта создания единого воспитательного пространства в научной школе Л. И. Новиковой выделяют несколько моделей его построения, эффективность каждой из которых зависит от сложившихся на данной территории условий:

- особенностей среды — географической, исторической, культурной, традиций в окружающей среде;
- наличия образовательных учреждений с высоким воспитательным потенциалом;
- установки властных структур на организацию такого пространства, а не только на индивидуальную помощь социальных работников, психологов, профориентаторов, работающих в радиусе предполагаемого пространства, детям и их родителям;
- характера включения самих детей, педагогов и родителей в процесс создания единого воспитательного пространства (Л. И. Новикова, М. С. Сокольский, 1998, с. 141-142).

Воспитательное пространство как феномен педагогической реальности и как педагогическая категория «оформляется» практически одновременно. В этом новизна и трудность работы по его созданию для практиков и по его осмыслению — для исследователей. И, тем не менее, понятие это уже нашло большой отклик среди педагогов.

Так, предостерегая от буквального понимания термина самоопределение, П. Г. Щедровицкий пишет: «Неправильно понимать самоопределение как “определение относительно себя”. Понятие самоопределение предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит» (1993, с. 109). В создании условий, шанса, пространства выбора и, следовательно, проявления и развития личности В. В. Сериков (1999, с. 36) видит суть личностно ориентированной педагогики.

Л. М. Лузина утверждает, что «процесс воспитания — это педагогически очерченное пространство» (1998, с. 70). И творческая активность воспитателя должна быть направлена на созидание культурного пространства, обеспечивающего свободное самоопределение, саморазвитие, самореализацию, которое и сформирует «человека культуры» (там же, с. 39). Опыт конструирования структурно-системного взаимодействия пространств гимназии, построенных на принципах мудрости, творчества, соборности, душевной исключительности ребенка и т. д., анализируется в монографии Т. И. Власовой (1999, с. 192-197).

Е. А. Федотова (1998, с. 267) приходит к выводу, что «постепенно взаимодействие с сообществом сверстников осознается подростком как “пространство” его личностного саморазвития, как реальная сфера его самореализации и самоутверждения. Поддерживая и стимулируя подобные процессы, педагог получает дополнительный и весьма продуктивный источник совершенствования характера своего взаимодействия с учащимися».

В этом выводе — еще один признак воспитательного пространства, который заключается в том, что его выделенность из среды может и не быть специально сконструирована, но границы пространства обязательно должны осознаваться педагогом и воспитанником.

Создание воспитательного пространства в школе через формирование гуманистической воспитательной системы, одним из показателей эффективности которой и является это пространство, основано на идее

показать мир детям с его доброй, человеческой стороны (Л. И. Новикова, М. С. Сокольский, 1998, с. 142). Инструментально эта идея реализуется в категориях целостности системы воспитательных воздействий, их согласованности и управляемости, определенности места и времени воспитания.

Мы видим, что воспитательное пространство конечно в своей ограниченности места и времени. Но оно и бесконечно в своих связях с окружающей средой, через отношения с которой лишь только и может быть определена его конечность. Оно является результатом разумной деятельности педагога, благодаря чему является выделенным из среды, автономным, независимым от него. Но одновременно воспитательное пространство и продукт среды, поскольку не может строиться без учета взаимоотношений со средой. Оно является контекстом личностного развития ребенка, и одновременно определяется конкретным составом детей и педагогов, которые его составляют, характером их включенности в это пространство.

В рамках педагогики среды вслед за Д. Дьюи специалисты по воспитанию полагали, что эффект усвоения ценностей и опыта проживания в обществе (независимо от демократической или коммунистической ориентации воспитания) достигается в соответствии с *теорией соленого огурца*. Достаточно, мол, погрузить ребенка в политическую практику, продемонстрировать ему изо дня в день демократическую практику других школьников, как он со временем сам «пропитается» нужными ценностями, установками, взглядами, а воспитательное пространство (или организованная среда) становится тем специально приготовленным «рассолом», который обеспечивает формирование определенного типа личности. «Ученик умственно воспитывается лишь тогда, когда его окружает атмосфера многогранных интеллектуальных интересов и запросов, когда его общение с людьми, окружающими его, проникнуто пылливой мыслью, поисками, — читаем мы у В. А. Сухомлинского. — Забота об интеллектуальном богатстве всей школьной жизни — решающее условие полноценного умственного воспитания» (1979, с. 227).

Анализ исследовательских материалов и, в большей мере, практики разработки региональных программ развития образования и воспитательных проектов показывает, что идея воспитательного пространства как целостной управляемой социальной системы развития ребенка оказывается плодотворной для отдельного педагога и даже целого педагогического коллектива образовательного учреждения (как в случае с Павлышской школой). Однако за пределами школы в реальности согла-

совать все разнохарактерные и разноуровневые воспитательные воздействия в единое воспитательное пространство вряд ли возможно. Здесь эта идея выполняет, скорее роль концептуальной модели анализа и проектирования педагогических систем.

Имея немалый собственный опыт разработки программ развития (или конструирования воспитательных пространств) в масштабах отдельного образовательного учреждения, района, города и области¹³, отметим, что с расширением их границ термин «пространство» применим все с большей условностью. Мы бы предпочли использовать его в пределах учреждения. Уже в масштабах района, скорее, имеет смысл говорить лишь о координации средовых влияний, объединении воспитательных усилий различных социальных институтов и прочих мерах для повышения целостности воспитательной среды.

Наш вывод подкрепляется тем, что исследователи приходят к выделению относительно независимых друг от друга модулей образовательного пространства. Так И. Д. Фрумин (1998, с. 135), анализируя подходы к демократизации школы, приходит к выводу о целесообразности «школьного правового пространства», построенном на конструктивистском принципе «здесь и теперь». Т. Ф. Борисова (1999, с. 47) выделяет семью одним из самых значимых модулей образовательного пространства, влияющих на формирование личности.

Нам же представляется, что реально речь должна идти не о модулях единого воспитательного (или образовательного) пространства, а о разных пространствах, в которых протекает становление ребенка: воспитательное пространство школы, семьи, спортивной секции, подросткового клуба и т. д. Причем, эти пространства могут быть построены на разных принципах, иметь разную степень целостности. И очень условно можно говорить об их скоординированности, согласованности, управляемости из одного центра — это иллюзия советской системы воспитания (к числу таких иллюзий относилась «Школа — центр воспитательной работы»).

¹³См. напр., Борытко Н. М. Современная гимназия: гуманизация образования // Инициатива: Информ. общ.-пед. сб. № 1. Волгоград, 1992. С. 2–5; Борытко Н. М. Система воспитательной работы в гимназии // Педагогические системы в школе и вузе: технологии и управление. - Ч.2 / ВГПУ. Волгоград, 1993. С. 295-297; Борытко Н. М. Целевая программа развития школы как условие реализации лично ориентированного образования // Развитие педагогических систем в регионе: лично ориентированное образование: Тез. докл. науч.-практ. конф. Волгоград 4-7 октября 1994 г. / ВГПУ. Волгоград, 1994.— С.120-121 или Воспитательная работа школы и учреждений дополнительного образования // Региональная программа развития системы образования г. Волгограда.— Волгоград: Перемена, 1995.— С. 15–22, 49–52. (В соавт.)

1.3 ВОСПИТАНИЕ В ГОРИЗОНТЕ КУЛЬТУРЫ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Идея воспитательного пространства как скоординированной социальной среды не дала способа кардинального разрешения кризиса воспитания, но она дала главное — показала, что стремление к повышению степени целостности воспитания неизменно приводит к повышенному вниманию к отдельному ребенку, его индивидуальному бытию в культуре.

Социальный тип не является пассивным продуктом своего окружения. Как утверждал Л. С. Выготский (1991), «воспитание никогда не начинается на пустом месте, не выковываются совершенно новые реакции, не осуществляется первый толчок. Напротив, всегда исходят из уже готовых и данных форм поведения и говорят об их изменении, стремятся к замене, но не к созданию абсолютно нового. <...> И вот здесь-то знание индивидуальных различий выступает с особой силой».

А. Маслоу (1997, с. 57-58) также писал, что «человек не *tabula rasa*, не бесформенная каменная глыба, не ком глины или пластилина. В человеке всегда что-то заключено, в любой момент он уже состоялся, по крайней мере в своей “хрящевой” структуре. По крайней мере, как биологический индивидуум, со своим темпераментом, биохимическими реакциями и т. д., а следовательно, в нем уже есть некая “самость”».

Однако современный человек (особенно это относится к детям, к молодежи) привык прислушиваться не к своим внутренним сигналам, а к голосам других в себе — к голосу матери, отца, к голосу общества, к голосам старших, к голосу власти или традиций.

«Среда существует независимо от личности человека, но он сам переживает ее в себе, <...> берет из окружающей среды средства для своего собственного очищения и спасения» (Н. Н. Иорданский, 1925, с. 50). Среда, скорее, может быть представлена в виде некой мастерской, какого-то арсенала, где каждый находит для себя нужный материал и инструмент совершенствования. «Надо научить уметь любить, а будет ли любить действительно школьник — об этом болеет душа педагога, но ответ на этот вопрос дает не школа, а жизнь. К ней вексель предъявляет школа, а не наоборот» (там же, с. 381)

Серьезным ограничением средового подхода является то, что соответствующие разработки выполнялись и выполняются в идеологии «просаливания» без специального выстраивания перехода из одной сферы школьной жизни в другую и от школьной жизни — во взрослую.

И. Д. Фрумин (1998, с. 137), в критике средового подхода, утверждает, что этот дефицит игнорировался еще Дж. Дьюи и иллюстрирует свою мысль высказыванием другого замечательного педагога: «будущая демократизация общества готовится демократией школы; авторитарная школа не может сформировать будущих граждан демократического общества» (С. Френе, 1990, с. 299). Здесь, как и во многих других работах, переход не обсуждается как проблема.

Весьма мало в средовом подходе разработан вопрос о возрастной динамике. Немаловажно также, что эффект социализации ограничен зачастую пассивной позицией самого ребенка. Методологически до сих пор идеология социализации базируется на бихевиористском взгляде на человека. Однако предметная деятельность человека по сути своей неадаптивна: «Человеку присуща явно неадаптивная по своей природе тенденция действовать как бы вопреки внутренним побуждениям, над порогом внутренней и внешней ситуативной необходимости» (А. Г. Асмолов, 1996, с. 43). Отсюда можно сделать вывод, что неучет этой неадаптивности может приводить «погружение в педагогически целесообразную среду» к абсолютно противоположному или, по крайней мере, неожиданному результату.

1.3.1 Кризис современного воспитания

Уже в течение многих лет в нашей стране, как и во всем мире, обсуждается проблема кризиса образования. При этом чаще всего выдвигаются причины, имеющие чисто внешний по отношению к образованию характер: недостаточное финансирование, слабое материально-техническое оснащение, неудовлетворительная подготовка кадров и т. д. Разумеется, все эти негативные явления имеют место и разрушительно влияют на систему образования. Но вот вопрос, пишет Е. В. Бондаревская (1995, с. 3): если бы сегодня-завтра российское правительство пересмотрело государственный бюджет в сторону приоритетного финансирования образования, изменило бы это образовательную ситуацию настолько, чтобы мы перестали ощущать ее кризисный характер? Думается, нет, так как кризис образования не лежит на поверхности явлений, он имеет внутренний характер, связанный с утратой смыслов образования для человека.

Как отмечает В. Н. Турченко, научное сообщество вдруг заговорило о мировом кризисе образования, как это ни парадоксально, в середине 60-х годов — именно тогда, когда все показатели, характеризующие эту сферу, в том числе объемы ее финансирования, были самыми высокими за всю историю. Однако большинство экспертов основную при-

чину кризиса усматривали в том, что абсолютный и относительный рост затрат на образование сильно отставал от объективно необходимых. Исходя из этой гипотезы, Б. Клинтон, пообещавший своим избирателям стать президентом-педагогом, организовал с 1986 года усиленное финансирование 56 экспериментальных школ в Канзас-сити, испытывающих множество новаторских программ: на каждое учебное место было выделено дополнительно по 36 тыс. долларов, что позволяло создавать такие материальные условия для совершенствования учебно-воспитательного процесса, какие педагоги могли вообразить и захотеть. Результаты оказались ошеломляющими: рост затрат совпал со снижением успеваемости, ростом случаев асоциального поведения учащихся числа исключенных, а ученики из обычных школ по уровню своих академических успехов и развития опережали своих сверстников из экспериментальных школ.

Отсюда, конечно, не следует: чем ниже финансирование, тем лучше результаты, но следует, что достаточно высокий уровень вложений в сферу образования — необходимое, но еще не достаточное условие повышения её эффективности. Кризисные явления в теории и практике воспитания всегда тесно связаны с кризисными явлениями в социальной практике (И. А. Колесникова, 1983), что является очередным доказательством социальной сущности воспитания.

В результате анализа работ ряда педагогов, философов, психологов и культурологов Н. С. Пряжников приходит к выводу о неэффективности методов, основанных на идее «данности», «законченности» и «неизменности». Ссылаясь на А. Н. Уайтхеда, он отмечает, что методология мышления от древних греков до наших дней была поражена фундаментальным заблуждением — «концепцией завершенности». Соответственно, многие естественнонаучные методы ориентированы на переструктурирование неких неизменных составляющих (единиц) окружающего мира, но не на их качественное преобразование. Поэтому простое перенесение естественнонаучного метода в педагогику вызывает его постепенное отторжение и все усиливающуюся критику (Н. С. Пряжников, 1995, с. 202).

Кстати, наверное, именно в сфере воспитания наиболее проявляется «эффект Зейгарник», заключающийся в том, что человек лучше запоминает действие, которое осталось незавершенным. Та напряженность, которая возникает в начале всякого действия, но не получает разрядки, и лежит основе этого механизма. Так что по-настоящему не только спонтанность, случайность, фрагментарность, но и незавершенность

являются для развития личности благом. Эта незавершенность является толчком к рефлексии, к самодвижению мысли.

Момент незавершенности, несовершенности, дающий повод к внутреннему движению, объединяет взрослого и ребенка, учителя и ученика в бытийном плане, рождая постоянный импульс к взаимоизменению, делая их равными в ценностно-смысловом отношении, — пишет И. А. Колесникова (1999, с. 77). — В этом контексте смысл образования как педагогического процесса, (по крайней мере, в отечественной традиции) — творение образа Человека в объединении как внутренних, так и внешних усилий.

В рамках социальной, средовой педагогики сформулирована позиция английского социолога М. Шипмана: «Школы никогда не могут быть полностью демократичными. Прежде всего, они не вполне добровольны. Кроме того, педагоги никогда не делегируют реальную власть ученикам. В школе неизбежно присутствует руководство и доминирование» (M. Shipman, 1968, с. 82). Фактически, здесь дискутируется вопрос об «авторах среды» (или «школьного пространства»), о пассивной роли в ней учеников. Но традиционное воспитание ставит в пассивную роль и педагогов, которые превращаясь в простых исполнителей социального заказа, перестают быть субъектами воспитания и формируют столь же пассивных исполнителей.

В связи с социально-экономическими преобразованиями в России, З. Ф. Чехлова (1991, с. 5) признает, что при организации учебно-воспитательного процесса школа исходила из понимания человека не как основной ценности нашего общества, а как его главной производительной силы. Это обусловило неадекватность существующих методов обучения и воспитания природе формируемой личности и привело к рассогласованию целей и результатов обучения и воспитания.

Как пишет В. В. Сериков (1999, с. 7), в системе традиционного образования личность воспринимается не в ее самобытности и целостности, а через призму функционально заданных параметров — успеваемости, «правильного» поведения, мотивации и др. Переход к целостной педагогике личности требует новой методологии. Традиционная методология основывалась на логико-системном проектировании. Под «функциями образовательной системы» понимались, как правило, ее политические, «государственные» цели. Педагогам-исследователям оставалось лишь придать этим идеологическим установкам «научную» форму.

Следствием этого, приходит к заключению И. А. Колесникова (1999, с. 13), на теоретическом уровне стало резкое сужение смыслового поля научно-педагогической рефлексии, <...> на уровне практических результатов внимание к отдельным «частям» и функциям воспитанника, учащегося и специализация в их развитии стали приносить определенную социо-культурную выгоду в виде надежного воспроизводства суммы знаний, заданного социального поведения, технологий деятельности. В итоге получалось «социально-контекстное существо», не имеющее внутренних регулятивов собственного бытия, способное адаптироваться к жизненным перипетиям лишь на основе лучше или хуже усвоенных правил социо-культурной игры, т.е. в достаточно узком диапазоне.

Наличие четкого социального заказа на долгие века сделало ненужным для конкретного педагога вопрос *Quo vadis?* (Куда идешь?) И соответственно, куда ведешь? Он перестал задумываться над смыслом своего труда, что усугубило эффект отчуждения от научного знания, связанного с познанием человеческой сущности и вопросов человеческого бытия.

В рамках воспитывающей профориентации, в частности «доминировала установка не на человека, а на профессиональную сферу, создавалась обобщенная модель профориентации без учета индивидуальных особенностей личности. Не реализован комплексный подход к профессиональному самоопределению, не учитывался длительный характер развития, всего лишь декларировалось положение о том, что личность — это субъект профессионального развития... Не убедительна и воспитательная концепция профориентации, согласно которой необходимо, чтобы каждый школьник руководствовался осознанным мотивом выбора профессии в соответствии с потребностями в кадрах конкретного региона, города, района. Профессиональные интересы личности не учитывались в качестве приоритетных как в профессиональном выборе, так и в самом социальном заказе на профессионала» (Профессиональное самоопределение молодежи, 1993, с. 34).

Подобная целевая установка определила характер учебно-воспитательного процесса: авторитарность в отношениях между учителями и учащимися, направленность на усвоение знаний, умений и навыков, однообразие в организации деятельности, отсутствие творческих основ. В результате не создавались условия для раскрытия потенциальных возможностей человека, для удовлетворения потребности в самореализации, возникло рассогласование целей и мотивов, произошла утрата социально важных ценностей и идеалов.

Стало ясно, что существующая система формирования личности, которая не была направлена на раскрытие человеческого в человеке, а лишь выполняла социальный заказ по подготовке производительной силы не соответствует естественно-историческому развитию человека и общества. Человек, воспитанный как исполнитель, не может стать основой поступательного движения общества. Экономический и духовный прогресс может быть обеспечен активными свободными личностями, яркими индивидуальностями, способными неординарно мыслить, самостоятельно принимать решения, творчески их реализовывать. Возникла потребность в очеловеченной школе, где центром учебно-воспитательного процесса становится человек, школа приобретает антропоцентричный характер.

Критически анализируя опыт отечественной профориентации за последние десятилетия, С. Н. Чистякова (Профессиональное самоопределение молодежи, 1993, с. 33-34) в качестве основных недостатков выделяет (1) ориентацию молодежи на непрестижные профессии (выполнение социального заказа); (2) установку не на человека, а на потребности профессиональной среды; (3) слабый учет долговременного характера профессионального развития; (4) ориентацию на потребности в кадрах «своего» района.

Существенным является моральный аргумент, который обвинял сторонников неявной политической социализации в манипулировании. Действительно, «как мы можем оправдать укрывание от учеников наших истинных намерений?» (Н. Entwistle, 1971, с. 12). Более того, при таком «средовом» воспитании мы обрекаем наших учеников на некритическое, бессознательное усвоение единственно правильных ответов на трудные вопросы. Это может быть хорошим методом для идеологического воспитания, но не для трансляции демократических ценностей.

Этот парадокс отмечает также Д. Сер: «В то время, когда критическое демократическое образование призывает поддерживать голос школьников и их участие в принятии решений, учителя, естественно, хотят направлять школьников к ответственной и успешной взрослости и гражданской деятельности. Это означает, что молодых людей учат соответствовать определенным взрослым ожиданиям, что может препятствовать попыткам учащихся найти и опробовать свой голос» (D. Sehr, 1997, с. 178).

Очевидно, объединяет все эти недостатки пренебрежение к индивидуальным склонностям человека. Это и не удивительно. Ведь проблема индивидуальных ценностей почти не обсуждалась в марксистской па-

радикале (см. В. В. Кузнецов 1998). Как это явствует из проведенного И. А. Колесниковой (1991) исследования проблем развития ведущих идей нравственного воспитания, в педагогике социалистических стран Европы в содержании воспитания совершенно очевидно преобладали социальные нормы над индивидуальностью личности.

В своем специальном исследовании воспитательной среды Ю. С. Майнулов (1997, с. 94) напрямую указывает, что «целью средового подхода является тип личности, растущего человека, которую необходимо воспитать». Преобладание в анализе проблем воспитания требований общества привело к разделению по целям, по тем умениям и ценностям, которые образование призвано сформировать. Такой вид анализа использовался для типологии воспитания не только в советской педагогике, но и активно эксплуатировался многими западными педагогами, исследующими проблемы формирования того или иного умения или личностного качества. Под каждое такое качество, согласно данной логике, надо найти соответствующий тип опыта и обеспечить получение ребенком этого опыта.

Разными исследователями в зависимости от личных или групповых пристрастий предлагаются разные списки этих качеств и умений. Внутри этих списков выстраиваются различные иерархии. Хотя не только среди педагогов, но и среди философов и социологов до сих пор нет сколько-нибудь общей позиции по поводу того, какие качества и ценности являются ключевыми.

Однако проблема не только в этом. Сомнительно само редуционистское представление о правильном человеке как о правильной сумме качеств или свойств. Как доказывает И. Д. Фрумэн (1998), применительно к ценностям проблематизируется и сама идея одинакового для всех списка. Анализ практики воспитания показывает, что эта идея не выдерживает столкновения с действительностью сегодняшнего многообразного мира, в котором *разные* люди могут рассматриваться как вполне подходящие граждане демократического общества.

Вместе с тем вопрос о необходимом или существенном опыте не может быть так просто отодвинут в сторону. Конечно же, ответ на него нельзя найти, строя простое математическое пересечение списков. По-видимому, отвечать на него можно (как и на другие принципиальные вопросы демократического образования) только исходя из сути представления о демократии.

Как пример такого решения, И. Д. Фрумин предлагает курс «Гражданское участие в современном мире», который строится на идее критической демократии и на утверждении, что типы образовательного опыта должны соответствовать четырем основным типам деятельности гражданина в демократическом обществе: критическое исследование; коммуникация в многообразии; соорганизация в совместной деятельности; принятие ответственных решений (Ф. Поттенджер и др., 1998). Однако нам представляется, что предлагаемое Фруминим решение не является кардинальным, т.к. кризис современного воспитания гораздо глубже, его истоки в кризисе современной культуры.

1.3.2 Кризис культуры и массовизация человека

Культура как бытийное пространство для произведений, предназначенных для понимания, является источником и условием развития самосознания личности. Но культура XX века пронизана антиномиями и создает ситуацию кризиса идентичности (Э. Эриксон). Личность в построении «Я» должна постоянно совершать усилие для преодоления «пограничья» культуры: традиции и новации, импульса желания и сознательного творчества, реального и символического, необходимости и свободы, чувственного бытия и символической деятельности, обыденности и игры, процесса и результата, вещного и духовного. Однако человек обречен на это усилие: «чтобы воспроизводился сложный мир, должно воспроизводиться сложное усилие саморазвития» (М. Мамардашвили).

В исследовании В. И. Пузько (1998) выявляются социокультурные симптомы неблагоприятного диагноза, который характеризует составляющие проблемы современной личности на ее пути к себе. С одной стороны, «демонический» характер индустриализации (К. Ясперс) культивирует употребление и использование вещности и образов вещности, загородивших культурное пространство, не оставляя места для творческого процесса. Происходящее отчуждение человека от культурного процесса актуализирует функциональную рационализацию (К. Манхейм), «вычисляющее рассчитывающее мышление» (М. Хайдеггер), человек не обитает в своем сущностном пространстве и теряет естественную спонтанность понимания себя.

С другой стороны, развитие источников информации способствует распространению посредством идеологизации, поспешного морализирования массового общества форм «ложного сознания»: идеологий, утопий, устаревших традиций, религии (К. Манхейм, Ф. Ницше, З. Фрейд). Осуществляются духовные способы — «идеологизация», «массовизация», «индоктринизация», «фетишизация», «мистификация» — принудитель-

ного замещения и подмены уникальности и целостности индивидуального мышления, чувств, потребностей и ценностных ориентации людей. Все чаще говорится о возникновении и развитии нового феномена «человека массового», лишенного национальной и индивидуальной самобытности.

Проблемой отчуждения человека в разное время занимались Т. Гоббс, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, Т. Адорно, Э. Фромм, Ж.-П. Сартр и многие современные авторы, например, Р. Блаупер, М. Маркович, Р. Кениг, Г. Ритцер, Дж. Хортон и др. Несмотря на большую разнородность школ и концепций, практически все современные исследования отчуждения в западной литературе развиваются в рамках уже имеющихся классических концепций — марксизма, фрейдизма и неофрейдизма, экзистенциализма, персонализма, философской антропологии.

Среди отечественных авторов, разрабатывающих проблему общего понимания отчуждения, — Г. С. Батищев, В. С. Библер, Э. В. Ильенков, М. Мамардашвили, А. Г. Мысливченко, И. С. Нарский и др. Большое внимание они уделили категориальному анализу понятия отчуждения, проблеме генезиса отчуждения, его исторических рамок, а также описанию и анализу последствий этого явления для общества и индивида.

В. С. Библер (1998) пишет, что в XX веке на сознание и мысль человека мощными потоками обрушиваются самые различные слои детерминации извне и изнутри. Это — силы экономических, социальных, государственных сцеплений и предопределений; силы воздействия среды, схем образования; «тонны» привычек, предрассудков, орудийности «наследственности» (определяющей необходимость и даже фатальность самых исходных мускульных и умственных движений). Это мощные силы космического воздействия самого различного — и материального, и (все может быть) духовного происхождения. Это тайные, идущие изнутри и изподволя, решающие силы генетической, биологической предрасположенности и обреченности (обреченности на этот характер, эту судьбу).

Развитие научного познания определяет дальнейшее усложнение взглядов на природу и сущность человека, расширение представлений о границах его возможностей, каналах совершенствования, способах реализации им внутренних потенциалов. Этот процесс протекает отнюдь не линейно и сопровождается рядом внешних и внутренних противоречий. Как утверждает М. Шелер, человек еще никогда в истории не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время (цит. по: Г. К. Чернявская, 1994, с. 134). М. Хайдеггер замечает

по этому поводу, что если в наши дни мы знаем о человеке неизмеримо больше, чем знали о нем в прошлом, то далось это дорогой ценой — утратой понимания того, что он есть в целостной полноте своего бытия (Очерки социальной антропологии, 1995, с. 31).

В 70-е годы отечественные обществоведы выделили понятие «манипулирование сознанием» как целенаправленное использование нормативно-ценностной системы морали для воздействия на деятельность людей в соответствии с определенными стратегическими целями для выработки желательных поведенческих ориентации, привития им известных предписаний и шаблонов оценки в интересах субъекта; навязывание массам превратных «дезориентирующих» ориентаций, предписаний, оценок (П. Ландесман, Ю. Сагомонов, 1978, с. 18).

В современности осуществляется воздействие на личность вопреки ее сознанию и воле. Специфика манипуляции личностью в отличие от обучения и воспитания заключается в том, что она не только является латентной, но и сливается в ее сознании и самосознании с властью собственных влечений, чувств, мыслей и диктует ей определенные формы мышления и деятельности. Ю. А. Ермаков (1995) называет эту особенность «имитацией субъектности индивидов». Основой для манипуляции является свойство человеческой личности быть открытой миру, когда появляется принципиальная возможность влиять на такую часть ее структуры, сгорая со стороны личности не подвержена всеобъемлющему и адекватному пониманию и контролю

Процессы адаптации индивидов в обществе — идентификация и социализация как формы интеграции индивидов в конкретное общество могут подменяться редукцией личности. Редукционизм подводит к формированию такой черты личности как самоотчуждения — предельного самопожертвования, когда «подчинение индивидуального социальному... задает логику осознания человеком своего места в мире, логику познания себя самого, которая резюмируется в требовании сведения индивидуального к социальному» (Ю. А. Ермаков, 1995, с. 97). Сведение индивидуальной формы бытия к процессу самоотчуждения личности было социально-экономически обосновано еще К. Марксом («Экономическо-философские рукописи 1844 г.»).

Если в духовном мире человека средства и цели как бы срастаются, то происходит ценностная смысложизненная дезориентация человека, так как внешние требования общества накладываются на смысложизненные структуры, потребности и самосознание личности, и она может утрачивать способность к саморазличению: разделению социальных

средств и личных целей своей жизни, жизненных смыслов и ролей, предписанных обществом. И это один из результатов «сдвига мотива, средства на цель» (А.Н. Леонтьев). В системе массового производства индивиды не различают в самосознании разрыв между тем, что для них естественно и действительно необходимо, и тем, что является в их жизни навязанным.

В последнее время в работах, исследующих психологическое воздействие на личность, механизмы защиты от такого воздействия (Е. А. Доценко, А. Г. Ковалев) появились глубокие и объективные оценки понятий «психологическое воздействие» и «манипуляция». В своих работах, посвященных этой проблеме, Е. А. Доценко (1996, с. 59) определяет манипуляцию, как «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» или, как «искусное побуждение другого к достижению (преследованию) косвенно вложенной манипулятором цели».

В современной социокультурной ситуации «общество занимается производством у людей субъективной структуры, которая может стать заменителем их подлинной индивидуальности» (Ю. А. Ермаков, 1995, с. 103). Вся совокупность манипулятивных средств — ложное сознание, социальная редукция, имитация самости — в своем деструктивном аспекте развивает деятельную активность индивидов в самоотрицании, самоотчуждении, и в этом случае их мышление, чувства перестают им принадлежать. Манипулирование скрыто поражает важнейшее достояние человека — его подлинную личность, заменяя ее имитацией субъектности, лишая личностных смыслов и погружая в неврозы.

Как это отмечают многие исследователи, кризис современной культуры состоит в том, что она не дает «принципа включения» и приобщения культуры и естественного бытия — со-бытия. Современный человек в культуре чувствует себя «неуверенно, скудно и неясно, где он имеет дело собой, где он центр исхождения поступка, в действительной единственной жизни» (М. М. Бахтин, 1986, с. 97), но уверенно поступает тогда, когда совершает нечто не от себя.

Личностное бытие это муки выбора, риск социального действия, тяготы ответственности за себя и других. А потому не все люди соглашались на такой способ жизни. Но отказ от личностного бытия есть согласие на зависимый, безответственный, социально-приспособительный способ жизни. Это не менее тяжкая доля для человека (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 1995).

Сегодня уже не вызывает сомнений, что на неврозы следует смотреть как на расстройства духа, что, говоря о неврозах, следует обязательно иметь в виду такие вещи, как утрата человеком смысла существования, сомнения по поводу целей жизни, горе и злость по поводу неразделенной любви, переосмысление человеком своего жизненного пути, потерю мужества и надежд, неприятие самого себя, осознание того, что жизнь прожита напрасно, неспособность радоваться и любить и т. д. — пишет А.-Г. Маслоу (1997, с. 44). — Это ощущение неполноты вочеловеченности, чувство ущерба, невозможности исполнения своего — человеческого — предназначения. Это признание того, что нечто в душе осталось непознанным и неиспользованным.

К. Ясперс (1991) считает, что современная наука не спасает человека от кризиса: он постоянно наталкивается на свои границы, стремясь с помощью науки упорядочить мировое устройство и свою жизнь. «Суеверие нашего времени» — наука и техника — позволили человеку создать вторую природу, оторвав его от своей почвы и сделав жителем Земли без родины. Мир, преобразованный техникой, предлагает немного истинного, на что человек мог бы опереться в своем самосознании.

Духовная жизнь человека сводится к способности обучаться и совершать полезные функции, развивается рациональность. Труд превращается в труд без затрат духовных сил, становится самодавяющим, не выражает внутреннего импульса, и человек погружается в состояние, при котором *сознание отсутствует или теряется*. Поэтому человек живет либо в состоянии глубокой неудовлетворенности собой, либо отказывается от самого себя, чтобы не превратиться в функционирующую деталь машины. Не размышляя, человек предается своему витальному существованию, теряя свою индивидуальность, ограничиваясь узкой полоской настоящего, чтобы, изменяя самому себе, стать легко заменяемым и пригодным для любой поставленной перед ним цели.

Технико-коммуникационная зависимость замкнула мир: все существенные проблемы стали мировыми проблемами, и массы становятся решающим фактором происходящих событий. Возникает новая проблема современного человека *массовизация*. Масса как объект внушения, не ведает ответственности и живет на самом низком уровне сознания. Массы возникают там, где люди лишены своего подлинного мира, не понимают себя, где они стали управляемыми и взаимозаменяемыми. К. Ясперс (1991) пришел к выводу, что в современной ситуации субстанция человеческой природы пришла в движение, и ей грозит *опасность в ее сокровенных глубинах*.

Если у истоков западной культуры (греческой и еврейской) содержание жизни и цель ее заключались в совершенствовании человека, то современный человек занят познанием мира для усовершенствования вещей. По мнению Э. Фромма (1995) к этому его привело со времен Декарта все большее развитие человека как человека разумного, оторвавшего свою мысль от чувств, расколовшего свое «Я» на интеллект и природу, где интеллект составляет «Я» и контролирует всю личность и природу. Этот контроль подчинен цели производства все большего числа вещей.

Э. Фромм в своих рассуждениях о состоянии современного человека ставит ударение на социальной природе бессознательного. Человек ощущает раскол между тем, что он есть, и тем, чем ему следовало бы быть. «Иметь» получило господство над «быть» (Э. Фромм, 1995, с. 7), и в этом процессе человек превратил себя в вещь. Однако такая цель внутренне не удовлетворяет его, и он, потеряв способность переживать аффекты как ценность, находится в состоянии тревоги, депрессии, отчаяния, желая избежать опасности и одиночества.

Отход человека от веры, поставил его, по мысли З. Фрейда, перед необходимостью принять вызов бытия и ответить на него всем своим существом. Но вместо мужества быть среди проблем существования современный человек выбирает попытки регрессивного ответа на уровнях иррациональности и патологии: самоубийства, зависимость, деструктивность.

В культуре содержатся социально обусловленные фильтры, которые препятствуют получению полного опыта самого себя, доведения этого опыта до сознания. С одной стороны, значительная часть опыта вообще трудна для осознанного восприятия, но кроме того, невербализуемый опыт редко входит в поле сознания. Язык определяет и ограничивает характер нашего опыта словарным запасом, грамматикой, синтаксисом — всем культурным и социальным содержанием, которое в нем кристаллизуется.

Другим фильтром является логика, направляющая мышление людей данной культуры, трудность в осознании амбивалентных чувств людьми аристотелевой логики. Но и логика задается возможностями языка, потерявшего способность к передаче сложных аффективных противоречий переживания (без символики превратившаяся в знак) опыта и бытия-в-мире; которые ему предшествуют и требуют быть высказанными.

Запреты и защитные механизмы определены содержанием чувств и мыслей, несовместимых с социально допустимым содержанием психики. Но это место не остается пустым — оно заполняется вездесущими симптомами: страхом, виной, страданием, тревожностью, враждебностью, невротической потребностью в любви и привязанностью, стремлением к власти, соперничеству, престижу и обладанию.

К. Хорни (1993) приходит к выводу, что в культуре заложены *противоречия, которые человеку необходимо преодолевать самим собой*; противоречие между соперничеством и человечностью, между стимуляцией его потребностей и фактическими препятствиями на пути их удовлетворения, между утверждаемой свободой человека и всеми его фактическими ограничениями. Такие культурные условия и противоречия формируют «пасынка нашей культуры» (с. 220) — невротическую личность нашего времени и те конфликты, которые она пытается примирить. Эта личность чрезмерно зависима от одобрения со стороны других людей. Внутренняя незащищенность, чувство неполноценности, трудности в принятии решений, пассивность, агрессивная требовательность, интенсивная и иррациональная тревожность — это те состояния, в которых живет современная невротическая личность.

И разрешиться может такое состояние в современном западном мире экзистенциальным неврозом — наполнением жизни апатией, бесцельностью и хронической бессмысленностью (В. И. Пузько, 1998, с. 42). Возникновение экзистенциального невроза — это момент разрушения преморбоидной личности в момент стрессов: угрозы надвигающейся смерти, глубоких социальных изменений, острого осознания собственной поверхностности.

В представлении современных экзистенциальных мыслителей, психологов (В. Франкл, С. Мадди) в большинстве случаев люди, прибегающие к психологической помощи разочарованы в основах и сущности своей жизни. Субъективно они переживают потерю смысла жизни или же не могут его найти. Очевидно также, что многие люди, ощущающие себя относительно здоровыми и не нуждающиеся в психотерапии, страдают от одиночества и от некой опустошенности души. Если обобщенно обозначить симптоматику экзистенциального невроза, оставляя в стороне его различие с неврастенией, депрессией, отчуждением, она может быть обозначена так: это убежденность в бессмысленности своей жизни, аффективный характер апатии и скуки, отсутствие активности, избирательности видов деятельности, отчужденность от себя и от общества.

По Ф. Перлзу (1995): чем меньше личность соприкасается сама с собой, тем более она хочет контролировать окружающее с целью спрятать какие-то части себя от осознания, тем более эта личность становится фрагментированной и предсказуемой. Истинная, аутентичная личность непредсказуема во всём, кроме того, что она интегрирована, т.е. целостна, искренна, способна к саморазвитию. Такая личность владеет собой, как силой своей, так и слабостями. Личность же невротическая не чувствует резервов, чтобы жить, чтобы стоять на собственных ногах. Она не видит и даже не хочет видеть свои резервы, свои силы. И тогда нужен терапевт — «зрячий», тот, кто поможет рассмотреть затаившиеся внутренние родники силы, энергии и возможностей. Но расширение представления о своих возможностях в свою очередь порождает ответственность за себя. Боясь же этой ответственности, невротическая личность предпочитает чувство вины перед собой и отказ от свободы выбирать решения, свободы использовать свои возможности. Ответственность за себя оставляет человека наедине с тем, что он представляет о себе сам.

Экзистенциальный невротик испытывает вину за то, что он есть, за то, что он незначителен, за то, что он не соответствует этому миру. Ему достаточно чувствовать себя виноватым для того, чтобы жить, пусть и в экзистенциальном неврозе: вина не обязывает к действию, тогда как принятие ответственности за себя — обязывает. Вина может переживаться как опыт слияния, сплава ответственности и неответственности, где может быть взята ответственность за то, что не твоё: грех всего человечества можно переживать легче, чем свой личный грех. Вина невротика перед собой вместо ответственности за себя — это иногда единственный способ чувствовать себя связанным с миром вместо того, чтобы чувствовать себя одиноким, ответственным за себя, это уход от встречи с собой. И это один из путей, чтобы не быть активным в мире, способ спрятаться от жизни, потому что жизнь трудна.

Невротическая личность делает всё, чтобы уйти от одиночества и от самой себя, а аутентичная личность принимает состояние одиночества как подлинность человеческого существования, как возможность свободного становления и самореализации, как полноту ответственности за себя — как *необходимость себя*. Но это уже иная интенция¹⁴ культу-

¹⁴ Термин «интенция» и производные от него восходят к латинскому *intendo* — «натягивать, напрягать, направлять, держать...» (И. Х. Дворецкий, 1986, с. 412). Термин этот определяется в феноменологии как «открытость, направленность на нечто» (К. А. Свасьян, 1987), прежде всего, по отношению к содержанию сознания и мышления. В деятельностном подходе этот термин используется также по от-

ры. Возможно, именно для ее реализации в действительность культура и вобрала в себя воспитание. Несомненно, что именно она является «животворным источником» для самого воспитания.

1.3.3 Возрождение воспитания в культуре

К концу XX века силы детерминации извне и изнутри достигли уничтожающего предела. Назревавший апокалипсис атомной войны, экономическая катастрофа мировых тотальных режимов, бесконечные нары концлагерей и душегубок самого различного замысла и формы. И все же В. С. Библер (1998) высказывает предположение, что в том же XX веке и особенно к концу века нарастают силы слабого взаимодействия, силы самодетерминации, заложенные в культуре. Культуре присуща самоорганизация и открытость выбору. И в этом слабом взаимодействии культуры, постепенно входящем во все средоточия современной жизни — в средоточия социальные, производственные, психические, духовные, — единственная надежда современного человечества.

В каждой точке существования вновь и вновь возникает необходимость свободного и самостоятельного выбора, неизбежность принятия на себя ответственности за свои действия перед другими и самим собой. А потому *личность — это не раз и навсегда сформированное качество, состояние, структура или уровень*. Личность — это способ действий, образ бытия, это — субъект поступания. Следовательно, человек каждый раз должен утверждать себя как личность, он должен выбирать и отстаивать собственные позиции, начиная со школьного возраста и до глубокой старости (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 1995).

В конце 80-х годов в педагогике наблюдается процесс смещения акцентов в направлении гуманизации содержания образования, направленного на эффективную подготовку подрастающих поколений к жизни в интенсивно меняющемся мире. Особую значимость приобретают проблемы социализации как процесса освоения социальных ролей и культурных норм в течение всей жизни человека. Такой процесс, по мнению А. Г. Козловой (1997), шире по содержанию, чем воспитание и обучение, к нему более подходит понятие «освоение».

В современной психолого-педагогической литературе воспитание и саморазвитие личности рассматривается в единстве с социализацией. Подчеркивается общность (но не тождественность) понятий «социализация» и «воспитание», при этом воспитание трактуется как особая,

ношению к действиям (С. В. Ермаков, 1997). Мы предпочитаем его термину *направленность* в силу комплексности этого термина и в значении потенциальной предрасположенности.

специфическая форма социализации личности. Более того, социализация включает в себя проблемы обучения — когнитивного процесса, охватывающего приобретение новых знаний, а также воспитания — целенаправленного воздействия всех сфер социума на духовную сферу и поведение индивида и непосредственно освоение ролей индивидом — практическое овладение правами и обязанностями, предписанными данному статусу личности.

А. Г. Козлова в своем исследовании (1997, с. 20-21) выделяет среди хранителей национальных традиций религию, как самую консервативную, и педагогику, как одну из самых динамичных. Поскольку школа занимает промежуточное положение между прошлым и будущим, то в ней, считает автор, более чем где-либо, проявляется двойственность традиции — как стабильность социальных норм и как база для инноваций.

Сила традиции как раз в том и состоит, что мы постоянно воспроизводим одни и те же действия, один и тот же способ поведения все снова и снова при разных обстоятельствах, до тех пор, пока не вступаем в противостояние с окружающим нас миром. Жизнеспособность традиции коренится в ее дальнейшем развитии последующими поколениями, которые принимают и развивают ее, либо отрицают, но не отбрасывают, а переводят в разряд консервативных явлений. Нельзя полностью игнорировать социальное наследие, которое человек накопил в веках и которое его постоянно обуславливает, даже если позволять критику и отрицание, поскольку только время расставляет правильные акценты.

А. Г. Козлова выделяет две тенденции общественного отношения к традициям:

- слепое поклонение перед традицией, которое порождает консерватизм и застой в общественной жизни;
- пренебрежительное отношение к социальному наследию, которое приводит к нарушению преемственности в развитии общества и культуры, к потере ценных достижений человечества.

К сожалению, последняя тенденция на сегодняшний день доминирует в жизни нашего общества. Упование на всемогущество человеческого разума, ослабление норм общественной морали вызвали потерю конкретных форм и механизмов включения человека в социальные структуры.

Современные проблемы социализации молодежи, возрастающая агрессивность общества обусловили появлению целого социально-педагогического течения «педагогики ненасилия». Длительное время в научной литературе проблема воспитания личностных перспектив

школьников, их социализации, раскрывалась лишь в аспекте адаптации индивида к социуму, существующим ценностям (социальные перспективы), сводя к минимуму индивидуальность (индивидуальные перспективы). Наибольшее внимание педагогическая наука уделяла формированию перспектив личности в различных ее аспектах на основе существующих идеологических установок коммунистического отношения к труду, формирования школьного и общественного коллектива и воспитания через коллектив (Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, К. Д. Радина. В. Я. Чудновский, М. И. Шилова и др.).

Анализируя основные аспекты педагогики ненасилия, Ю. М. Орлов (1993, с. 25) считает, что при реализации ненасильственных воздействий любое поведение ребенка приобретает свойства свободного, а не вынужденного действия, превращаясь тем самым в средство самореализации. Он также подчеркивает, что это предполагает изменение личности не только ребенка, но и учителя в направлении выработки качеств, обеспечивающих терпимость, самоконтроль, развитие индивидуальности.

Выявление механизмов манипулирования вызвало к жизни, наряду с физическим и нравственным, необходимость *социального закаливания*, главной идеей которой считается придание большей твердости выносливости, устойчивости человеку по отношению к неблагоприятным воздействиям со стороны социальной среды (А. Н. Басов, 1999). Основное назначение социального закаливания — выведение ребенка в такой режим самостоятельности, при котором он может, руководствуясь знаниями о своих возможностях, общепринятыми нормами социального поведения, собственным опытом, принимать решения адекватно социальной ситуации, — сопротивляться негативному влиянию среды обитания.

М. В. Богуславский отмечает, что большинство предлагаемых выходов из кризиса воспитания в своей основе имеют традиционализм: они ориентированы на простое воспроизводство известных образцов, что предполагает «соборность» мышления, невыделенность отдельных личностей, авторитарную, по сути, направленность образовательной деятельности (1997, с. 21).

Вместе с тем, многие педагоги видят путь в переходе от утилитарной, рационалистической, «знаниевой» направленности российского образования к формированию духовности личности ребенка как важнейшей педагогической задаче. Действительно, российской педагогике был

всегда присущ напряженный интерес к личности, возвышенная духовность.

В этих условиях, В. И. Андреев (1996) сформулировал закон творческого саморазвития личности как человека культуры. Суть этого закона заключается в том, что образование переходит в самообразование, воспитание переходит в самовоспитание, обучение переходит в самообучение, социализация в самореализацию при условии, если человек *активно* овладеет философской, психологической и педагогической культурой, то есть становится и философом, и психологом и педагогом для самого себя. Для такого вывода, как нам представляется, есть серьезные философские основания.

О. Федорова (1997) называет этот путь альтернативным линейному, типиковому по отношению к многомерному миру, подчеркивая, что духовность — это то, что выделяет человека из животного мира.

У К. Н. Вентцеля есть тонкое замечание о том, что культура предполагает культ человека. «В прежние времена царил культ предков: воля предков, запечатленная в религиозных верованиях, обычаях, тех или других преданиях, составляла абсолютный закон, господствующий над жизнью единичного человека и общества. Настоящее время, по крайней мере в его существенных чертах, может быть охарактеризовано как культ взрослого человека, являющегося хозяином жизни, налагающего на все свою печать и диктующего всему свою властную волю. Будущее несомненно явится культом ребенка, этого носителя и источника новой жизни, этой неиссякаемой надежды на беспредельное обновление всех сторон человеческого существования» (К. Н. Вентцель, 1993, с. 135).

По словам А.-Г. Маслоу (1997), «учитель или культура не создают человека. Скорее они дают возможность, благоприятствуют, побуждают стать реальным и актуальным». Метафизическая связь культуры с личностью устанавливает: культура не есть сама в себе цель, она выступает как содержание личности. Личное сознание, духовная жизнь личности является той точкой бытия, которую мир культуры определяет совокупностью абсолютных ценностей, но источники и корни культуры лежат в глубинах личного сознания, творящего культуру как духовно-общественное бытие. Выражаясь словами М. Мамардашвили, «культура — это усилие человека быть». Задача личности — творить культуру, а задача культуры — беречь личность и обеспечить ей свободу духовного творчества.

Бытийствование человека в культуре проявляется вопросом о своем бытии, и под понятием «Я» предполагается «некая конструкция, являющаяся сама продуктом некоторого усилия и существующая лишь благодаря поддерживающему усилию существа, думающего о “Я”» (М. Мамардашвили, 1994, с. 7). Искусственность, биологическая незаданность есть фундаментальная особенность человеческого феномена, который создает органы своей жизни, способные реализовать именно эти специфически человеческие состояния. Таким органом, где человеческая жизнь возвысилась над своими «биологическими обстоятельствами» является человеческая культура, в которой жизненный мир становится местом человеческих произведений (М. Мамардашвили).

Тематизация проблемы культуры в современности сопутствует такому положению вещей, когда европейский человек начинает воспринимать свой жизненный мир не как что-то естественное, но как результат деятельности самого человека, как место для человеческих произведений (С. Е. Ячин, 1992, с. 113). Все большее количество людей осознают себя живущими не в каком-то сообществе: сословии, роду, а в обществе культуры, что образует культурную ситуацию, называемую «модерном» как сосредоточившуюся на современности.

* * *

Подводя итоги сказанному в настоящей части, отметим, что понимание воспитания как социального феномена приводит к следующим выводам:

1. Воспитание как социальная функция воспроизводства человеческого качества может быть понято лишь в контексте культуры, как социокультурный феномен. С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке — это воспроизводство в нем социальной культуры, «окультуривание» человека. Личность — это способ общественного бытия человека. В этом отношении педагог является ретранслятором культуры. Пренебрежение этой функцией педагога приводит к попыткам педагога «размножиться в своих учениках», «рассадить в их тела свою душу», появлению всяческих «гуру», вождей и т. д. А это, в свою очередь, приводит к разрушению личности воспитанника. Родившись, человек предстает перед опытом предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в культуре, социокультурных ценностях. Интериоризация этих ценностей, идентификация с социокультурным окружением (т.е. личностное становление) — первое, чего ждут от человека.

2. В педагогическом аспекте интериоризация социокультурных ценностей обеспечивается в рамках культурологического подхода через организацию педагогически целесообразной среды: общественное мнение, традиции, коллективные дела, события, праздники и т.д. Системный подход позволяет организовать среду в воспитательное пространство, повысив степень целостности воспитательных влияний. Хотя возможности создания воспитательных пространств достаточно ограничены. Реально мы можем говорить о совокупности социальных пространств воспитания ребенка.

3. Средовый подход к воспитанию, понимание его как социокультурного феномена хорошо подчеркивает значимость, актуальность воспитания для общества. В рамках этого понимания конструируются идеал личности как социального типа, модели гражданина, патриота и т. д. Однако этот подход не дает возможности даже для формулирования инструментальных педагогических целей. Тем более, не дает он и пути для отбора содержания воспитания.

4. Рассматривая воспитание в контексте культуры, мы понимаем кризис воспитания как отражение общесистемного кризиса современной культуры. Типизация, массовизация человека интенционально заложены в культуре. Однако столь же присуща ей и способность заботиться о самой себе (М. Хайдеггер). При этом культура — это процесс самосозидания человека в его общественной жизни. Многое зависит от самой личности, решающей быть ей субъектом развития или объектом формирования: «Я слышу голос, но только мне решать, является ли он голосом ангела» (Ж.-П. Сартр).

Смысл культуры, по В. С. Библеру, — «мир впервые»... Как произведение культуры человек всегда характерен самобытностью, определенностью, неповторимостью, адресностью. Причем активность субъекта культуры не предопределена в самой культуре, но абсолютно необходима как для ее развития, так и просто для сохранения, функционирования. На определенном этапе своей жизни человек должен ответить на вопрос: «Кто я?», «Что я собой представляю?», «Что есть мое в этом мире?», «Кто я есть сам по себе, а не только в глазах других?».

Наиболее перспективным тезисом гуманистической психологии и педагогики является тезис о том, что развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие совершается. Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство,

что человек, являясь саморегулирующимся в процессе своей жизнедеятельности, приобретает такие свойства, которые не predetermined однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. В соответствии с таким подходом, неизменным условием эффективности воспитания является опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития.

Проблемам воспитания как процесса самостановления ребенка (его самостояния) и посвящается вторая часть настоящего исследования.

Часть 2

БЫТИЕ КАК САМОСТОЯНИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К СЕБЕ

Воспитание как педагогический процесс

А больше всего ненавидят того, кто способен летать

Ф. Ницше

Основной движущей силой современной психолого-педагогической науки, считает Е. В. Ростовцева (1998, с. 14), является противоречие между тем, что ничто не может стоять выше человека из земных институтов и сообществ, но одновременно лишь то, что вне и выше человека достойно его и может двигать его развитие. Соответственно, задача гуманистической педагогики — сознательный выбор этих ориентиров и исследование методов и средств их достижения. Проведенный ею анализ теоретических подходов к процессу гуманизации образования в работах отечественных ученых позволяет констатировать, что проблема гуманизации образования разрабатывалась по преимуществу в рамках деятельностной парадигмы, при этом максима поведения звучала, как призыв поступать так, чтобы это удовлетворяло коллектив, партию. Речь, как правило, шла о формировании не гражданской, а классовой, групповой, партийной позиции.

Личность в традиционном образовании, преследующем цели функциональной, предметно-вещной образованности человека, используется в функции средства. Такое образование опирается на механизмы мотивации, ценностной ориентировки, смыслопоиска как на своего рода движущие силы достижения заданных извне целей. Развитие же этих личностных «механизмов», «функций» совершается в данном случае попутно, в той мере и в тех аспектах, в каких они оказываются необходимыми, востребованными для социальной ориентации индивида (В. В. Сериков, 1999, с. 6).

В качестве ведущей идеи современной педагогики, как показывают исследования В. В. Горшковой, С. М. Годника, А. В. Кирьяковой, И. А. Колесниковой, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, А. П. Тряпицыной, Е. Н. Шиянова и др., выступает необходимость преобразования воспи-

танника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект, а воспитание понимается как «восхождение к субъектности» (М. С. Каган). Субъект — (от лат. *subjectus* — находящийся у основания) — носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

В философии под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания (см. Философский словарь, 1986, с. 465; С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1994, 766). Субъект — не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности.

В возрастании субъектных свойств ребенка видится суть современной педагогической деятельности. Е. В. Бондаревская (1995, с. 14-15) рассматривает субъектные свойства, определяющие меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнестворчества, как ядро человека культуры.

И. А. Колесникова (1995) считает центром гуманитарной парадигмы воспитания и обучения процесс нахождения каждым человеком истины, а в основе этого процесса видит установку на ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка, как право каждого «познавать мир без ограничений» (с. 88). Критерием качества педагогической деятельности становится при таком подходе сам человек и его движение относительно самого себя. Этим обуславливается внимание педагога к динамике индивидуально-личностных свойств и проявлений, его интерес к каждому воспитаннику.

2.1 СУБЪЕКТНОСТЬ ИНДИВИДА И ЕЕ СТАНОВЛЕНИЕ

В. С. Библер видит суть культуры в самодетерминации человеческого «Я». «Весь цикл самодетерминации сосредоточивается в горизонте двух сходящихся воедино регулятивных идей: идеи личности и идеи моего-всеобщего разума. В средоточии этих идей, в предельной напряженности последних вопросов бытия индивид действительно способен, в полной мере ответственности объединяя в своем сознании и в своей смертной жизни всеобщее человеческое бытие, самодетерминировать сознание, мышление, судьбу <...> Культура — это всеобщая история и деятельность человека, сосредоточенная в вершине самодетерминации» (В. С. Библер, 1998).

В связи с этим для воспитания недостаточно обеспечить функцию адаптации, вхождения индивида в наличное общество. Не менее важна и функция формирования в человеке способности изменять себя вместе с обществом, в котором он живет, реализуя развивающую функцию воспитания, его гуманистическое содержание. «Цель воспитания, — по определению И. Г. Песталоцци (1981, с. 82), — заключается в том, что человек сам поднимается до ощущения внутреннего достоинства своей природы».

Есть все основания полагать, что в современном мире происходит противоречивое и трудное вызревание глобального гуманистического сознания. Мировая культура развивается в векторе утверждения персонцентризма, осознания обществом ценности каждой личности, признания и защиты государством ее достоинства, утверждения идеи неотъемлемых и неотчуждаемых прав человека, что предполагает его высокий социокультурный статус и реальное отношение к человеку как к высшей ценности. В современном мире складывается новый тип нравственных взаимоотношений людей, представляющий из себя диалог, участники которого исходят из принципа презумпции человеческого достоинства (В. В. Кузнецов, 1998, с. 4). Соответственно происходит изменение нравственных принципов семейного и школьного воспитания.

В отечественной педагогике гуманистическая традиция изложена в работах представителей практически всех исторических эпох. «Что такое человек? — вопрошает Владимир Мономах в своем знаменитом «Поучении» (1988, с. 49). — Как разнообразны человеческие лица... но каждый имеет свой облик лица». Когда речь идет о гуманизме, то мы имеем дело с реальным явлением во взаимоотношениях общества и личности, а

также в отношениях отдельных людей между собой. Гуманизм — это мировоззренческая система, в центре которой находятся интересы человека, то, что для человека важно.

В рамках этих представлений в последние десятилетия развивается направление гуманистической психологии. Главными представителями этого направления считаются А.-Г. Маслоу, К. Р. Роджерс, В. Э. Франкл, Г. Олпорт, Ш. Бюлер, Р. Мэй. Среди отечественных авторов, занимающихся исследованием концепций гуманистических психологов в первую очередь следует назвать Л. И. Анцыферову, А. Г. Асмолова, В. С. Братуся, Д. А. Леонтьева, Л. С. Каганова, Т. В. Слепову, Т. Д. Шевеленкову. Общее в работах этих авторов, пожалуй, — внимание к развитию индивидуальных субъектных свойств человека — то, что мы называем *самостоянием* человека в культуре.

С момента обоснования Протагором того, что «человек есть мера всех вещей» изменяется взгляд на человека, все более приоритетным становится самосовершенствование человека, возрастание субъектности ребенка в педагогическом процессе все чаще признается основным его воспитательным результатом. В наши дни Е. В. Бондаревская (1997, с. 34), исходя из положения гуманистической педагогики о том, что высшей ценностью воспитания является сам ребенок, человек как цель, результат и главный критерий оценки качества воспитания, определяет саморазвитие личности и формирование ее субъектных свойств как высшие показатели его эффективности. В роли основных механизмов вхождения ребенка в культуру, в жизнь социума автор видит собственную активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве его субъекта и соавтора.

Цель задает ориентацию всему процессу воспитания и определяет его специфику. Если цель — человек, то относительно конкретного человека цель — это экзистенция, приход к истинному себе, что означает: в результате собственных усилий, саморазвития, самоосуществления человек «становится собою», реализует свое предназначение. Цель может соотноситься с человеком, «обладающим вселенским сознанием» (В. П. Зинченко) или с «конечной одухотворенностью, в которой воплощается отношение человека к миру, знаниям, самому себе» (В. С. Шубинский). Энергия для осуществления подобных целей — в культуре существования (Л. М. Лузина).

С. Кьеркегор указывал, что мы часто встречаем отчаяние, происходящее от невозможности выбора или нежелания быть самим собой, но самое глубокое отчаяние наступает тогда, когда человек выбирает «быть

не самим собой, быть другим». С другой стороны, желание «быть тем “Я”, которое ты есть на самом деле», — это выбор, за который человек несет величайшую ответственность (цит. по К. Роджерс, 1994).

В формировании целей воспитания теория педагогики должна исходить из необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя не только как существо общественное, но и как неповторимую индивидуальность со своими специфическими запросами и индивидуальными способами социальной самореализации. Однако, обратившись к школьным учебникам, посмотрим, где расположены вопросы и задания? После параграфа — для закрепления изученного, того, чему учит автор, но не для собственных размышлений и рассуждений. В той же логике задает вопросы и педагог своим воспитанникам — проверить: правильно ли понимают они «кем быть», «каким быть» и даже «как жить?»

Но ведь это вопросы о том, *как построить свой индивидуальный образ жизни*, выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности и формы проведения свободного времени, взаимно щадящий характер отношений с людьми. Цель жизни — жизнь, то есть сам процесс жизни. Научить этому процессу повседневного здорового проживания индивидуальной жизни в нормальных, а не в экстремальных условиях — важнейшая задача в системе целей воспитания (О. С. Газман, 1991, с. 17-18). Решение этой задачи невозможно традиционными средствами, понимая ребенка лишь как объект приложения воспитательных усилий, а не как субъект своей жизнедеятельности.

2.1.1 Образ жизни и индивидуальность

Целостность, среди прочих ее значений, понимается как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, *независимость от окружающей среды* (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). Растущий человек «...может выбирать между альтернативами, детерминированными, со своей стороны, общей ситуацией в которой он находится» (Э. Фромм, 1992, с. 107). В некоторых ситуациях «обстоятельства диктуют человеку необходимость выбора» (А. Камю). Заметим, лишь необходимость выбора, но не сам выбор.

Основанием многих современных философско-педагогических направлений стала идея И. Канта о *взаимосвязи свободы, нравственности и культуры в человеке*. Согласно Канту, в корне философии культуры

лежит идея свободы. Свобода означает автономию разума, культура же воплощает в себе средства достижения этой автономии в процессе эволюции человеческого разума и воли (И. Кант, 1995, с. 27, 29, 189, 191).

Свобода — начало и конец человеческой цивилизации. Кант относит необходимость к области природы (необходимость — это внешний мир, свобода — это мир человека). Человеку свойственна только свобода: «первый крик ребенка — это его притязание свободы» (И. Кант, 1995, с. 294), поэтому Кант связывает со свободой основные категории своего учения. Он понимает развитие личности как культуру, т. е. культивирование ее собственных сил, в чем состоит долг человека перед самим собой. Он постоянно обращается к культуре в ее человеческом измерении: культура воли, культура моральности, культура способностей человека, культура своих сил, культура разума.

И. Кант, определяя человека как последнюю цель самого себя, считает, что свобода каждого может быть развернута в культурном акте, предназначенном к самосовершенствованию и самосохранению личности вопреки «животной склонности» его грубой природы. Таким образом, выстраивается новая аксиологическая связь: человек — свобода — культура.

Личность и индивидуальность — это два способа бытия человека, два его различных определения. Если личность — это порождение социокультурного контекста, «особое качество человека», носителя социальных ролей, «приобретаемое в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения» (А. Г. Асмолов, А. В. Петровский, 1993, с. 522), то индивидуальность — отражение уникальности, неповторимости конкретного человека, в сочетании, соединении специфическим образом его индивидуальных, личностных, субъектных проявлений, продукт его свободного развития.

Понятие личности фиксирует социально значимые качества человека, описывает включенность индивида в систему социальных связей и отношений в группах и сообществах. Личность есть персонификация, олицетворение общественных отношений. Индивидуальность — это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений, интеграция их как личностно значимых, сколь его *выделенность* из этих отношений. Понятие индивидуальности указывает на то, что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет свое, собственное; делает их абсолютно ценным содержанием своего подлинного «Я».

Благодаря индивидуальности, человек обособляется в относительно самостоятельную «точку бытия», творчески проявляет себя, становится субъектом исторической, гражданской и личной жизни, потенциально воплощая в себе все характеристики рода человеческого, обнаруживая себя как индивидуализированный род (единственный в своем роде). Индивидуальность есть особая форма бытия человека в обществе, когда человек не совпадает с обществом, с группой, с другими, а представляет собой отдельность, живущую в рамках общественного целого своей особой жизнью, реализует собственный способ жизни (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 1995).

Проблема человеческой индивидуальности давно привлекает к себе внимание представителей как гуманитарных, так и естественных наук. Многогранный и многоаспектный характер этой проблемы породил обширную литературу, начиная с древнейших времен и до наших дней. В отечественной литературе немало исследований по осмыслению дефиниций индивидуальности, индивидуальных различий, роли индивидуальности в жизни общества, индивидуальной инициативы, ответственности (В. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, А. В. Петровский, И.И.Резвицкий и др.) Классическими стали работы таких зарубежных авторов, как Э. Агацци, У. Джеймс, А. Камю, Г. Марсель, Х. Ортега-и-Гассет, Ж.-П. Сартр, П. Рикер, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, Ю. Хабермас, К.Г.Юнг, К. Ясперс и др.

Однако проблема человеческой индивидуальности все еще остается дискуссионной и требует в этой связи своей дальнейшей разработки прежде всею в аспектах, связанных с определением человеческой индивидуальности, а также с ее существованием в условиях современного общества.

Индивидуальность в философии понимается как «неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека» (Философский словарь, 1986, с. 163). По своей сущности личность социальна, но индивидуальна по способу своего существования. Индивидуальность выражает собственный мир человека, его особый жизненный путь. Сущность индивидуальности раскрывается в самобытности конкретного индивида, его способности быть самим собой.

Школа, следующая велениям времени, считает К. Миникелло в своем исследовании проблем современного образования (1996, с. 31), должна согласовывать программу-образец с четким определением конечной це-

ли, тематикой образования и в то же время проектировать «образовательную среду», которая дала бы каждому учащемуся возможность автономно накапливать и углублять *свой опыт, выразить свою оригинальность, индивидуальность, свой ритм, свой собственный способ интерпретации знаний*. Таким образом, услуга, которую предлагает школа «клиентам», сможет гарантировать повышение уровня знаний каждого ученика, уважение и *умение ценить различия* (выделено нами — НБ).

Р. Р. Валитова в своем философском исследовании (1997) раскрывает механизм стереотипизации, т. е. оценки «другого» не как индивидуальности, а как представителя той группы, к которой он принадлежит, путем приписывания ему черт, «закрепленных» за этой общностью. Являясь объективно необходимым (упрощает социальное окружение индивида, экономит нервную энергию), стереотипное мышление таит в себе определенную опасность, так как закрепленная в стереотипе дискриминация «другого» в случае реального конфликта между группами, обострения противоречий, усиления зависимости одних групп от других, легко может стать оправданием агрессии. Так оно и происходит в массовой школьной практике, когда педагог вместо изучения реального ребенка ориентируется на мифического «среднего ученика». В качестве межличностных механизмов взаимопонимания автор выделяет децентрацию, рефлекссию, эмпатию и личностную идентификацию.

Если личность — это определенность позиции человека в отношениях с другими, то *индивидуальность — это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни*. Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность — это встреча с самим собой, с собой как Другим, несовпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. Поэтому индивидуальность предполагает тотальную рефлекссию всей своей жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни. Поэтому индивидуальность — это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя, считают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (1995).

Попытка целостного, нередукционистского подхода к человеку составляет основу концептуальных моделей экзистенциализма, философской антропологии, философско-психологических изысканий и, в частности, гуманистической психологии, одной из ведущих идей которой является представление о том, что личность нельзя познать, если не рассматривать ее целостно (Э. Фромм, 1993, с. 24).

Причем с одной стороны, проблема становления человека и укрепления его системной целостности связывается, с повышением общего уровня взаимодействия его внутренних сил и их внешних проявлений (Э. Фромм), а с другой — возникновению новых качеств такого рода целостности способствуют взаимодействие и взаимовлияние природы, общества и культуры (Т. П. Малькова, М. А. Фролова, 1995, с. 16). Проективная сущность личности позволяет ей изобретать себя (Э. Гуссерль, Ж. П. Сартр).

Подобный подход перекликается со взглядами тех русских философов, среди которых человек в качестве микрокосма всегда понимался «как некое целое, причем *целое не в виде результата, а в виде процесса*» (Что такое человек?.., кн. 1, с. 164), то есть как изменяющееся и развивающееся существо, процессуальное целое, бытие и становление которого невозможно без его контактов с окружающим миром. В этом отношении индивидуальность — это, скорее не *качество*, состояние человека, а *процесс* его становления, его самостояния в культуре.

Поэтому, как полагает З. Ф. Чехлова (1991), глубочайший социальный смысл школьных преобразований условиях демократического общества определяется в перспективе гуманной, высоко нравственной целью не стереотипного воспроизводства абстрактного субъекта деятельности, а развития конкретной человеческой личности, всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу.

Согласно исследованиям Ю. В. Табакаева (1998), такая позиция восходит к Лейбницу, для которого самодеятельность, самодвижение неотделимы от индивидуальности, от отдельности, которое только одно реально и существует. Активность или деятельность по Лейбницу — это способность к изменению своих свойств и качеств. Источником и причиной деятельности является сам субъект деятельности.

Л. А. Картунова (1997, с. 4) считает, что особо выделяется круг вопросов, связанных с проблемой человеческой индивидуальности в процессе исследований общих проблем нравственности. В ее исследовании показывается, что индивидуальное начало можно рассматривать в качестве основы существования и функционирования морали, и что свободное проявление человеком своей индивидуальности является необходимой предпосылкой для нравственного творчества, в процессе которого человек становится подлинным субъектом морали.

Понимание субъекта как переживания им целостности своего существования с многообразием отношений продолжает платоновскую традицию «заботы о себе» в экзистенциальном опыте. Этот опыт раздвинул мир человеческого бытия в пограничных ситуациях, где он может быть уловлен в страдании, в отчаянии, в вере, в грехе (С. Кьеркегор), в свободе, в ответственности (Ж.-П. Сартр, В. Франкл). Расширились границы внутренней жизни «Я», когда нечто «есть» и нечто «не есть» смешиваются и проникают друг в друга на пределе (жизнь-смерть), и дело человека — отчаянно стремиться к этому пределу в необходимости истины своего внутреннего опыта (Ж. Батай).

2.1.2 Категория субъектности в воспитании

Гуманистический принцип воспитания основан на признании права и способности человека диктовать себе свой собственный нравственный закон. По Канту это принцип автономной личности, который, применительно к воспитанию, не допускает прямого воздействия на человека, «формирования» личности, ее опыта, позиции, свойств. Здесь уместно говорить лишь о процессах «становления» этих характеристик личности, либо о формировании как объективном процессе (опять же, как о «становлении»).

Такая позиция находит свое методологическое обоснование в новоевропейской культуре. В ней реакцией индивида на «давление жизни», которое реализуется в культурных запретах и необходимости осуществления ролевого поведения, выступает экономическая и социальная автономизация личности. В таких условиях естественной для индивида становится позиция самоутверждения и самоактуализации, т.е. самореализации в культуре.

Г. Гегель утверждал: «Воспитание состоит в том, что ребенок, существуя сначала в себе, следовательно для других, начинает существовать и для себя. Это освобождение является в субъекте тяжелой работой, направленной против голый субъективности поведения, непосредственности желаний» (См.: Хрестоматия по истории педагогики, 1940, с. 117). Более того, саму сущность человека он рассматривал в самосозидании.

Автономный индивид не только воспринимает культуру, но и противостоит ей, оказываясь по отношению к ней в позиции «внезаходимости». С. Л. Рубинштейн считал, что личностью является лишь человек «способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним» (С. Л. Рубинштейн, 1989, с. 242).

В качестве исторической точки зарождения в культуре позиции автономии и самоутверждения индивида обычно называют эпоху Возрождения. А. Ф. Лосев (1982, с. 58), в своей характеристике «персоногенеза» говорит: «...средневековая маска вдруг спадает и перед нами оголяется творческий индивидуум Нового времени, который творит по своим собственным законам».

Мотивы самоутверждения и саморазвития, как утверждают психологи, особенно доминируют в старшем школьном возрасте. Это связано с высокой потребностью учащихся данного возраста в самоуважении, с испытываемой ими неуверенностью в себе, стремлением утвердиться в глазах окружающих и в своих собственных и приобрести определенные личностные качества, имеющие ценность не только для сегодняшнего дня, но и для формирования личности в целом.

А. Н. Леонтьев (1981) утверждает в этой связи, что «внутренне (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет». Тем самым он подчеркивает, что в качестве инициатора того или иного контакта с миром выступает сам человек как существо, обладающее внутренним источником активности. Эта мысль также позволяет укрепиться в представлении о том, что углубление процесса саморазвития и продвижение индивида по ступеням своего совершенствования невозможно без укрепления его субъектности во взаимодействии с окружающим миром, культурой и людьми.

Без живого индивидуума, наделенного телесностью, разумом, чувствами гуманизм утрачивает свою основу. На внешнем психологическом уровне гуманизм в отношениях достигается путем обеспечения свободы в выборе средств, форм и методов обучения и воспитания посредством создания атмосферы доверия, сотрудничества, взаимопомощи. На внутреннем — посредством актуализации механизмов самопостроения личности ребенка (и педагога).

По Канту, свобода — это самодетерминация разума. Причем рационально конституированный долг не согласуется с желанием счастья, он самосущ и независим от внешних склонностей и чувственных влечений. Человека как внутренне свободное существо оказывается противоположен природно-физиологической организации. Человек, согласно Канту, стоит выше «вещности» мира, он не механизм во всеобщей машине Вселенной, он самоценен.

Понятие субъекта деятельности как того, что определяет (полагает) себя, в отличие от объекта было сформулировано И.-Г. Фихте, для которого

самоопределение субъекта было основным, не требующим доказательства положением, на котором строилась система наукоучения. Для К. Маркса, напротив, определение субъектом деятельности самого себя было проблемой, к которой он неоднократно возвращался.

Сущность человека предстает как осуществление своего бытия, как полагание себя в качестве основания всего сущего. Данное понимание предопределяет нацеленность человека на овладение миром и опредмечивает его бытие.

Субъективность индивида — исходный пункт экзистенциализма. С. Кьеркегор впервые убедительно показал, что мысль удостоверяется не сама собой, но лишь экзистенцией мыслящего человека. Философ полагал, что именно от человека зависит, осуществит он или нет свое отношение к своей субъективности, и в какой мере войдет субъективность этого человека в его жизнь. Это отношение конституирует человеческое бытие, указывает, насколько установлен сам человек, дает ему смысла и телесную наполненность в цельности человеческой жизни.

Максимум человечности, по Кьеркегору, предполагает не-предметность, свободу от причинности, природной и социальной зависимости, но требование ясного осознания личной ответственности за выбор своего «Я» и готовности противопоставить им всю тотальность своего «Я».

Об ответственности за свое существование пишет и Ж. П. Сартр. Определяя сущность человека, он полагает, что «человек есть бытие, благодаря которому возникает ничто» (цит. по П. Рикер, 1995, с. 98-99), когда человек выходит за пределы бытия. И в системе Сартра бытие человека явилось как свобода, предшествующая его сущности, и становится возможной сущность — «свободо-бытие».

В отличие от С. Кьеркегора, он определяет положение человека в мире как покинутость Богом. Приобретая независимость, человек потерял дарованную ему определенность, беззаботность и самодостаточность. Но без Бога нет ничего, чем человек должен был бы быть, он есть лишь то, чем может стать. Сущность человека не закреплена ни на сверхчувственном, ни на социальном, ни на каком другом уровне. Человек, по Сартру, потому не поддается определению, что он первоначально ничего собой не представляет. Сущность человеческой реальности появляется только по прошествии некоторого периода существования.

Индивид станет личностью, самоопределится, только если проявит усилие быть личностью, проявит волю стать тем, кем он себя представляет, как себя проектирует. «Человек — это, прежде всего, проект, который

переживается субъективно, а не мох, не плесень и не цветная капуста» (Ж.-П. Сартр, 1990, с. 323). Как собственный проект человек существует настолько, насколько он себя осуществляет, и представляет собой совокупность своих поступков и свою собственную жизнь.

В этих положениях находит оправдание понимание образования как становление человека, обретение им себя, своего образа человеческого: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. Образовать (воспитать) человека в этом понимании — значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. научить жизнотворчеству.

Становится все более актуальным определение В. С. Библера (1998), что культура — это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура — это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности. Культура в таком понимании позволяет человеку быть полностью ответственным за свою судьбу и поступки, человек обретает действительную внутреннюю свободу совести, мысли, действия. (Правда, если сам человек решится, что бывает очень редко, на полную меру своей свободы и ответственности.)

В ранних работах К. Маркс наметил именно определение предметного орудийного характера деятельности и общения человека. Человек — в отличие от животных — всегда (в принципе) действует «на себя», на собственную деятельность, сосредоточенную и отстраненную от него в орудиях и предметах труда. Конечным феноменом и «точкой приложения» человеческой деятельности оказывается само человеческое «Я» — не тождественное своей деятельности, не совпадающее с самим собой, могущее изменять (и ориентированное на то, чтобы изменять) собственные определения. Но, по замыслу, всегда в конечном счете осуществляется феномен человеческой самодетерминации.

М. Бубер роль педагога-воспитателя видит в том, чтобы путем общения научить ребенка жить своей собственной жизнью (Мыслители образования, 1994, с. 141). Цель образования, по М. Буберу, состоит в уникальном саморазвитии личности ученика, а его основу составляет потребность человека в самоосуществлении (там же, с. 135). Автором своей жизни, обладающим возможностями для руководства ею и своим положением в ней, призван обеспечить принцип субъектности воспитания, который выдвигает Н. Е. Щуркова (1996, с. 10). Этот принцип

она связывает с развитием инициативы ребенка, стимулированием в нем способности быть субъектом собственной жизни.

Диалектический материализм исходит из признания, что человек становится субъектом только в истории, в обществе и поэтому является общественным существом, все способности и возможности которого сформированы практикой. Поэтому субъективное в марксизме понимается не как внутреннее (психическое) состояние субъекта, а как производное от деятельности субъекта, воспроизводящего в формах этой деятельности содержание объекта.

С позиций экзистенциализма Ж.-П. Сартр раскрывает субъективность, в двух смыслах: первый — индивидуальный субъект сам себя выбирает, второй — человек не может выйти за пределы человеческой субъективности. И на втором смысле как на основном настаивает Ж.-П. Сартр.

Личность всегда «изобретает» себя и свои ценности. Жизнь не имеет смысла, пока ее не проживет и промыслит человек. Следовательно, человек есть центр мира, но он не внутри себя, а вовне, весь в движении в будущее, в неизведанное. За это движение как и за все, что делает, он ответственен. Но, стремясь к собственной свободе, человек обнаруживает зависимость от чужой свободы, ограничивающей его. Более того, выбирая себя, он выбирает образ человека вообще. Эта ограниченность фиксирована в конкретном поступке человека, совокупности поступков, в жизни.

Единственное, что позволяет человеку жить, самоопределиться, — это действие, основанное на проекте, свободном от всяческих навязанных норм, законов, ценностей, кроме своих. Однако такая свобода — не дурная бесконечность, она ограничена его ответственностью. И далее — совпадение с идеей Кьеркегора: ответственность — это тревога, отчаяние как часть самого действия за истинность выбранного пути, но она ведет к поиску множества возможностей самореализации. Никто не пошлет человеку знак, как ориентир жизни, он сам расшифровывает послания к себе, и каждый раз будет изобретать себя как человека. И действительность становится такой, какой ее определяет человек.

Экзистенциализм Ж. П. Сартра — это горькое лекарство от ложного сознания, потому что полагает только то, что реально, утверждая способность человека осуществлять собственную судьбу. Но при этом признается ценность свободы другого, ответственный человек не будет видеть другого как средство реализации своей цели. Сартр отвергает и постулат И. Канта, что другой не средство, а цель, поскольку с цели на

средство легко соскользнуть. По Сартру, экзистенциализм — единственная теория, которая не делает из человека объекта и придает человеку достоинство.

Эти положения позволяют понять воспитанника как озабоченного, вынужденного (и способного) в каждый момент своего бытия искать и делать выбор, который всегда есть самоопределение, самореализация, но и риск, связанный со свободой и неопределенностью. Именно в этом обязан видеть воспитатель подлинную жизнь личности, которую нельзя познать «заочно», «подсмотреть» (наблюдать), так как она недоступна естественнонаучному познанию, но она «доступна только диалогическому проникновению» (М. М. Бахтин), то есть пониманию, со-переживанию, истолкованию. Эти ориентиры в принципе определяют методы, формы, средства воспитательной работы как диалогические, основанные на понимающей методологии.

Путь к «человеческому в человеке» (М. Шелер) не прост и не прямолинеен. Человек (особенно ребенок) нуждается в понимании, принятии, поддержке — в тех социально-педагогических условиях, в которых он сможет самоосуществиться и преодолеть негативные, разрушительные силы, которые могут быть не только в социуме, но и в нем самом. Совершенство человеку лишь *задано*, но не дано, считает А. М. Лузина (1998, с. 70). И «истина бытия» тоже лишь задана. Обрести ее человек может только упорным трудом души, которая сама по себе не всегда «умеет трудиться».

Человек «есть стремление реализовать себя, дать себе через себя самого объективность в объективном мире и осуществить (выполнить) себя» (В. И. Ленин, Т. 18, с. 194). А. Маслоу (1997) выделяет потребность самоактуализации в качестве особого вида высших потребностей, источника человеческой деятельности, его поведения и поступков. Тесно связана с ней потребность в самоутверждении, особенно характерная для подросткового возраста. Потребность в самоутверждении, в самореализации придает социокультурной деятельности человека самоцельный характер.

Е. В. Маликина в своем исследовании (1995, с. 55-57) приводит интересные высказывания старшеклассников из их сочинений. Анализ этих сочинений позволяет говорить о том, что для старшеклассника проблема поиска своего «Я», «гармонии между внутренним и внешним миром», очень важна, является едва ли не определяющей его жизнедеятельность, его развитие на данном этапе. В сочинениях школьников четко

выражено понимание необходимости самостоятельной работы над собой, самопознания, самоопределения.

«Я понимаю, что начинать нужно с себя, только интересно, смогу ли?», «Мы живем в трудное время, во “время великих перемен”... и мне кажется, что первую очередь человек должен всегда верить в свои силы и возможности», «Важно определиться, в каком направлении развивать себя».

Однако наряду с приведенными встречаются и другие высказывания, свидетельствующие о неблагополучии во внутреннем «Я» школьников. «Моя жизнь просто бессмысленна, я — никчемный человек. Как ни странно, но меня это не пугает, я не пытаюсь что-либо изменить, я просто смирилась. Меня совершенно не интересует мое будущее, я нахожусь в состоянии клинической смерти. Я не знаю, чего я хочу достичь в жизни, не строю никаких планов на будущее, я ни во что не верю, меня ничто не интересует...», «Сейчас в моей жизни происходит некоторый перелом. У меня в душе происходят непонятные метания. Хватаюсь за все на свете и ничего в итоге, как мне кажется, не успеваю».

Исследователи приходят к выводу, что социокультурная дезадаптация, о которой так много говорят в последние годы — также результат отчужденности от себя. Мир видимостей в современной культуре культивирует человеческую ущербность препятствует осознанию человеком своей отчужденности от себя. Ощущение внутренней пустоты, чувство глубочайшей самоутраты — результаты редуционизма — «нигилизма наших дней», который высвечивает тенденции реификации, овеществления и деперсонализации человека, которые прогрессируют современной жизни (В. И. Пузько, 1998, с. 34).

«Молчаливый характер» индивидуального бытия личности, когда «язык» бытия дан культурой данного общества (З. Фрейд, К. Юнг, Ж. Лакан «Другой в «себе») и интерпретирует опыт в заданных схемах со всеми предрассудками данного общества. Социальные редукции в определенных случаях являются выражением иррационального господства общества над личностью, антиличностной экспансией социальности в уникальность человека. Становясь бессознательным механизмом «привязывания» чувств, потребностей, сознания индивида к социуму, они исключают его саморазличение, основанное на личном выборе и индивидуальной свободе самобытного развития.

В ситуации социальной редукции человек сам является в известной мере субъектом собственного отчуждения, результат которого — редуци-

рованная личность, то есть личность, утратившая свою целостность. Так человек, «приговоренный к свободе» (Ж. П. Сартр), сам отказывается от выбора себя, человек сам участвует в организации ситуации непонимания себя, когда «личностные смыслы не могут найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах» (А. Н. Леонтьев, 1977, с. 154).

По мнению А. Б. Орлова (1995, с. 5-19), для человека значимым является не столько стремление «быть личностью» (понимание внешнего проявления личностью самой себя), сколько стремление быть «самим собой». Выражение внутренней сущности индивида вовне должно осуществляться главным образом как «подлинное самоотождествление», которое, по мнению Орлова, всегда связано с отказом от каких бы то ни было личностных определений и базируется «на осознании того обстоятельства, что моя сущность может иметь любые роли и личины, но никогда не сводится к ним, всегда остается, так или иначе проявляя себя в них» (Там же, с. 15).

«Кардинальное отличие процесса социализации ролей в ходе онтогенеза от сознательного выбора личностью социальной роли, — пишет А. Г. Асмолов, — состоит в том, что в первом случае роль овладевает личностью, а во втором случае личность овладевает ролью, используя роль как инструмент, как средство для перестройки своего поведения в различных ситуациях» (А. Г. Асмолов, 1990, с. 335).

Таким образом, внешняя активность носит адаптивный характер, является отчужденной, личностно пассивной, в то время как внутренняя активность инициативна, способствует личностному развитию и продуктивна в высшем (наиболее сложном) смысле этого слова.

Обобщая различные определения и *характеристики личности как субъекта деятельности*, Н. К. Сергеев (1998, с. 36-37) выделяет среди них такие как:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;
- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;
- владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;

- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;
- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы», с другой;
- «интегративная активность» (К. А. Абульханова-Славская), предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;
- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;
- направленность на реализацию «САМО...» — самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.;
- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;
- обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулирует стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению. «Взаимодействие вообще оказывается крепким, если в «другом» предмет находит дополнение самого себя, то, чего ему, как таковому, не хватает» (И. З. Цехмистро).

В философском понимании возвращение к себе становится возможным, если прибегать в процедуре феноменологической редукции — созерцанию сущности собственного «Я» (Э. Гуссерль), рефлексировать свою активность в мире (З. Фрейд, К. Манхейм), брать на себя ответственность за производство личностных смыслов (В. Франкл, Э. Фромм), развивать самоинтерпретацию, воображение и личное творчество (Ф. Ницше, Й. Хейзинга, Ж. Лиотар). Способность человека к осознанному снятию противоположности между внутренне-субъективной и

внешне-объективной жизнью может осуществляться через соединение переживания «Я» и опыта «жизненного мира», в рефлексии своих экзистенциалов в тех опосредованиях, которые ей культурно даны. Иначе говоря, в понимании воспитания как процесса восхождения к субъектности мы приходим к необходимости разобраться в категории «самоопределение».

2.1.3 Свобода и самоопределение: пределы, запреты, самоограничения

Современная ситуация с одной стороны поглощает самость, а с другой — толкает человека к утверждению своей самости, к самоопределению. Максимально широкий доступ к знаниям, к росту квалификации, к удовлетворению образовательных интересов и потребностей в самообразовании, несомненное увеличение состязательности во всех сферах жизни, обновление мировоззрения, идеологии, плюрализм требуют от каждого человека своевременного выявления и развития его способностей. Поэтому в современной педагогике все более значимой становится задача воспитания человека, способного к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социально-экономических и культурных перемен, которые зачастую воспринимаются как хаотичные и лишённые внутренней логики.

Термин «самоопределение» используется в психологии, социологии, педагогике для обозначения процесса взросления человека, ориентации его в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, выбора профессии, в связи с процессом определения человеком своего места, назначения, отношения к миру, обществу, где осуществляется переход возможности в действительность.

Самоопределение изучается как способность человека строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, как способ взаимодействия человека и общества, как готовность к рациональной организации времени, как способность к саморегуляции и т.д.

В толковом словаре (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997), например, читаем: «Самоопределиться — осознать себя..., определить свое особое место в мире, обществе». В. Даль (т.4, с. 36) под самоопределением понимает «самостоятельное распоряжение собственной судьбою по собственному выбору».

Термин «самоопределение» используется для характеристики осмысленной и целенаправленной деятельности человека, приводящей, в конечном счете, к достижению поставленной цели. Сама же цель выступает в момент ее постановки как возможность достижения или реализации че-

го-то, и в то же время как отражение динамического состояния человеческой жизни и направленности его деятельности. Следовательно, вся жизнь человека может быть рассмотрена как самоопределение — ведь человек, в силу своего беспокойного характера, не может находиться в состоянии покоя, не может успокоиться достигнутым (Философия самоопределения, 1996, с. 25).

На каждом этапе развития у ребенка, подростка, юноши возникает актуальная сфера самореализации. По-своему, в зависимости от возраста, он утверждает свою растущую самостоятельность, взрослость, проверяет свои представления, взгляды отстаивает право на уважение со стороны других людей — родителей, учителей, сверстников, пишет О. С. Газман (1991, с. 20-21). У воспитателей, в связи с этим, появляются весьма важные задачи: во-первых, предоставить право¹⁵ школьнику на самоутверждение своей личности, на уважение своего человеческого достоинства; во-вторых, помочь ему овладеть такими способами самоутверждения, которые бы не ущемляли интересы других, то есть научить действовать с соблюдением нравственных законов, принятых в человеческом обществе, сделать для ребенка престижной сферу нравственного самоутверждения.

В исследовании мотивации самоутверждения старших школьников, проводимом под нашим руководством, Ю. А. Будник определяет самоутверждение в качестве интенциональной характеристики процесса становления индивида как субъекта. Мотивация самоутверждения активизирует систему внутренних смыслов, определяющих стремление к самоутверждению и формированию у человека индивидуального субъективного стандарта качества. При этом внутренним механизмом самоутверждения выступает мотив преодоления, побуждающий преодолевать трудности различного характера, возникающие в процессе самореализации, а важнейшими факторами становления мотивации самоутверждения являются неадаптивная активность и творческая самостоятельность ребенка¹⁶.

Другой аспект самоопределения выделяет А. Н. Басов (1999). Значимость жизненного самоопределения он видит не только в качестве социальной мобильности, адаптивности, личностного роста, деловой карьеры, но и самодисциплины, независимости суждений, готовности и умения преодолевать жизненные затруднения, *социальной устойчиво-*

¹⁵ Мы бы добавили: не только право, но и возможность для самоутверждения.

сти, сохранения личностью своего «Я» в постоянно меняющихся условиях.

Самостоятельно выработанные принципы жизнедеятельности облегчают поиски путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки достижения психологической и социальной устойчивости, помогают находить средства гармонизации интересов собственного и общественного развития. Без умения выбирать, без способности к самоопределению человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытное и *активно преобразующее общественную жизнь*.

По сути, речь идет о выборе того или иного *образа жизни человека*, о выборе того контекста, того социокультурного пространства, в котором человек хочет «строить себя, свою индивидуальную историю». Причем, это положение относится не только к жизненному самоопределению в целом, но и к профессиональному в частности. Не случайно современная наука и культура изменила свое отношение к понятию «карьера». Под этим словом понимается теперь не только чисто профессиональный рост, а построение человеком всего образа жизни.

Д. Сьюпер представляет этот процесс как «последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни» (D. Super, 1985). При этом, представляя свою концепцию «жизненных карьер», Сьюпер выделяет помимо роли работника еще и роли ребенка, учащегося, супруга, хозяина дома, отдыхающего, родителя и так далее. Таким образом, выстраивается современное понимание карьеры, *как успешное построение всей жизни*.

Динамический аспект самоопределения раскрывается при обращении к работам Б. Г. Ананьева, в которых дана характеристика человека как личности с точки зрения его «социальной биографии», что дает нам возможность рассматривать процесс самоопределения в качественном осмыслении как — процесс *жизненного пути, жизненного самоопределения*. Основная форма развития личностных свойств человека, по Б. Г. Ананьеву — жизненный путь человека в обществе, его *социальная биография*. (1968, с. 210). Жизненное самоопределение на уровне планирования социальной биографии — это: статус («моя карьера, мои отношения с окружающими, мое общество»); роли (гражданин, семьянин, профессионал лидер); ценностные ориентации (значимые лично для меня и не расходящиеся с принятыми в обществе).

¹⁶ См. Будник Ю. А. Педагогические основы становления мотивации самоутверждения старшего школьника в системе дополнительного образования: Рукопись / Науч. рук. Н. М. Борытко. Волгоград, 2000.

Особое внимание педагога в этом случае, как отмечает Г. В. Данилова (1997), должно быть направлено на то, что в процессе планирования своей социальной биографии старшеклассники под влиянием различных факторов часто неосознанно планируют не конечную цель, а средства, которые, по их мнению, могут привести к успеху. В связи с этим она предлагает процесс самоопределения рассматривать через существенный компонент — *жизненный план, как «целостное восприятие себя, своих целей и лично значимых ценностей в процессе самоопределения личности»*, что позволит включить в исследование процесса его целевую направленность, так как создание жизненного плана ребенком предполагает осознание и постановку целей.

Как высшее проявление жизненного самоопределения Н. С. Пряжников рассматривает *личностное самоопределение*, когда человеку действительно удастся стать хозяином ситуации и всей своей жизни (1995, с. 55). Принципиальным отличием такого самоопределения является то, что человек не просто овладевает ролью, а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством, когда окружающие могут сказать о нем не просто как о хорошем «семьянине», «учителе» или «руководителе», а как об «уважаемом Иване Ивановиче» или как об «уважаемой Авдотье Петровне», которых нельзя просто соотнести с какой-то социальной ролью или профессией, так как они уникальны и неповторимы сами по себе, а их жизнь является целым событием в глазах окружающих их людей. Личностное самоопределение — это нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей (Там же, с. 56).

В свою очередь, в качестве высшего уровня личностного самоопределения ряд авторов, вслед за А. Г. Асмоловым (1990) рассматривают самоопределение в культуре, как выход на социальное бессмертие. Для такого типа самоопределения характерна внутренняя активность, направленная на «продолжение себя в других людях», когда жизнь человека и его дела являются значительным вкладом в развитие культуры, понимаемой в широком смысле (производство, искусство, наука, религия, общение...), когда о человеке можно сказать словами А. М. Горького, что он стал «человеком человечества» (А. Г. Асмолов, 1990, с. 360-363).

Личностное развитие человека выступает как своеобразное уравновешивание двух начал — императива и свободы (В. В. Зайцев, 1993, с. 10). Императив для личности — это прежде всего общечеловеческие

нормы морали, тогда как свобода выражается в собственных притязаниях личности на достижения, утверждающие образ «Я». Человек ищет гармонию этих инстанций, а ее ведущие жизненные смыслы — это субъективные переживания объективно существующих противоречий между внешней нормативностью и собственным житнетворчеством.

Позиция автономии и самоутверждение индивида, как показывает в своем исследовании В. В. Кузнецов (1998), лишь в своем крайнем проявлении представляется формой произвола, ибо основополагающим принципом демократического общества является положение, что свобода одного заканчивается там, где начинается свобода Другого: «Подлинная свобода осознает свои границы» (К. Ясперс, 1978, с. 26). *Право на свободу дает ответственность*, понимаемая прежде всего как ответственность перед своим ближайшим окружением, ответственности за свободный выбор поступка.

Методологически важным представляется замечание П. Г. Щедровицкого (1993, с. 109) о том, что понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцендентального), но и некоторого пространства или некоторых *пределов*, относительно которых или в которых самоопределение происходит. В этом отношении для педагогов представляют интерес ведущиеся в философии исследования феноменов аскетизма, самоограничения, самоотречения как способа корректировки ценностных ориентаций (см. напр., К. В. Фофанова, 1997).

Как пишет В. Франкл (1990), «человеческая свобода — это не “свобода от”, а “свобода для” — свобода для того, чтобы принимать ответственность. Всякий труд без дисциплины, как осознанного волевого усилия на достижение поставленной цели, замечает Ю. В. Табакаев (1998, с. 22), превращается в дрессировку.

Важность подготовки учащихся к самоопределению подчеркивает Н. Е. Щуркова (1998), выдвигая свой принцип философического воспитания, когда формируется способность видеть за фактом явление жизни, за явлением жизни обнаруживать ее закономерности, за объективными закономерностями распознавать основы человеческой жизни. Цель такого воспитания в том, чтобы каждый ребенок, подрастая, приобретал привычку и умение отдавать себе отчет в собственной жизни, становясь субъектом жизни — человеком, производящим самостоятельный выбор жизненной позиции и вполне отдающим себе отчет в том, какую жизнь он предпочитает, а следовательно, несет полную ответст-

венность за совершаемый и совершенный выбор, расплачиваясь и получая от жизни плату за содеянное.

Ряд авторов (И. В. Дубровина, Г. В. Данилова, Е. А. Кострикова, Е. В. Маликина, О. А. Шкилева и др.) поднимают вопрос о готовности к самоопределению. Эта готовность по своему содержанию и структуре фактически и есть выражение субъектности индивида, которая в наиболее концентрированном виде выражается в готовности сделать *осознанный выбор* (С. Г. Вершловский, М. Е. Дуранова, В. И. Загвязинский, В. В. Зайцев, С. Е. Матушкина, А. П. Тряпицына). Выбор пронизывает все формы жизнедеятельности человека. Именно выбор позволяет соотнести внешние обстоятельства и внутренние побуждения-потребности личности. Выбор как важнейший фактор достижения свободы в самоопределении личности — развитое, углубленное познание субъективных и объективных условий ситуации; это деятельность, направленная на достижение поставленной цели.

Выбор — это компонент ценностного механизма в цепочке: поиск — оценка — выбор — проекция (А. В. Кирьякова). Выбор всегда обращен в настоящее, он преддверие действия. Это переход от слова через оценку к поступку (Е. А. Кострикова, 1999). Выбор — это единичный акт, элемент, «клеточка» непрерывного процесса самоопределения.

Е. А. Кострикова (1999) рассматривает выбор как фактор ценностного самоопределения, являющийся основным новообразованием старшего школьного возраста, когда главными в мотивационной сфере оказываются планы и намерения в отношении будущего. Выбор, согласно ее исследованию, пронизывает все формы жизнедеятельности школьника: общение, деятельность, игру. При всем многообразии форм выбора, именно он, в конечном счете, позволяет соотнести внешние обстоятельства и внутренние побуждения-потребности личности. Выбор, как важнейший фактор достижения свободы в самоопределении личности — развитое углубленное познание субъективных и объективных условий ситуации; это деятельность, направленная на достижение цели (Там же, с. 9-10).

Взаимосвязь выбора с категорией свободы подчеркивает двойственную природу самоопределения, которое зависит от внешних («внешняя детерминация») и внутренних условий («самодетерминация»). Эти условия регламентируют свободу выбора. Свобода выражается в возможности выбирать, выражать свое отношение к ситуации, она заключается в деятельности, направляемой не обстоятельствами, а внутренними побуждениями. Ситуация выбора и процесс ее развертывания выступают

своего рода «квантом» самоопределения школьника в процессе обучения.

Возможность выбора Н. В. Седова (1997, с. 64) называет отличительной чертой современного образования. Многие конкретные педагогические ситуации решаются только в процессе самостоятельного выбора человека. Образование в целом также возможно только в условиях реализации им своего выбора. Именно поэтому важнейшей педагогической задачей является создание условий для самостоятельного выбора, его стимулирование, формирование у школьников готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умения выходить из ситуации выбора без стресса.

Психологическая готовность личности войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, которая в свою очередь, обеспечивается целым комплексом социальных факторов. Исследователи спорят о степени этой зрелости на разных жизненных этапах человека.

Так, в результате психологических исследований И. В. Дубровина (1991, с. 35) приходит к выводу, что при однозначности положения о том, что самоопределение в юношеском возрасте — центральный момент, все же нельзя считать, что на этапе ранней юности происходит самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, жизненное и тому подобное), здесь может идти речь только о психологической готовности к самоопределению.

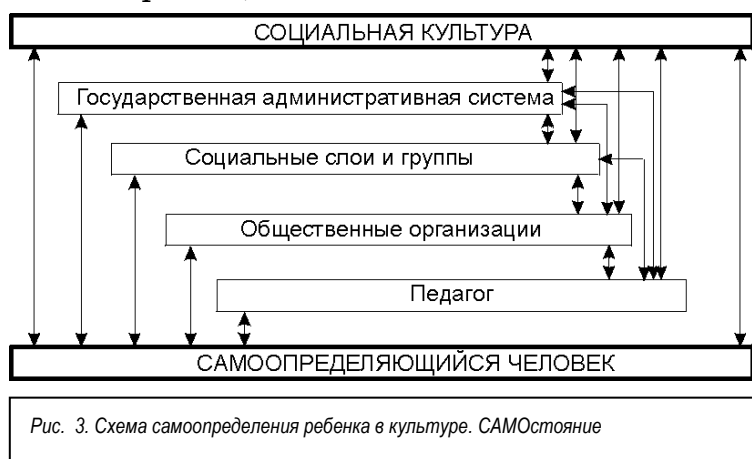
Г. В. Данилова (1997, с. 66) не соглашается с этой точкой зрения, опираясь на собственные данные и на точку зрения И. С. Кона, который утверждает, что «современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая *поведенческую автономию* (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), *эмоциональную автономию* (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), *моральную и ценностную автономию* (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых)» (И. С. Кон, 1989, с. 154).

Поскольку данная автономия предполагает вполне самостоятельный этап социализации личности, то можно предположить, что процесс самоопределения присутствует в жизнедеятельности старших школьников. Другое дело, что такой параметр, как «определенность будущего»

(понятие, встречающееся в работах М. Р. Гинзбурга) не вполне устойчив в ранней юности и поэтому процесс самоопределения старшеклассников (особенно в 10-м классе) имеет ярко выраженный динамический характер.

В сфере образования все большее значение приобретает явление «культурное самоопределение», которое становится одной из главных педагогических целей, а стержнем работы педагогов — обеспечение педагогической помощи и поддержки ребенка в этом процессе, столь важном для его становления. В исследовании Н. В. Седовой (1997) этот феномен определяется как процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве. Культурное самоопределение связано с постоянным выбором индивидом разных форм культурной активности и предметной направленности индивидуальных культурных интересов, с их последующей трансформацией и развитием. Оно возникает в результате общения с другими членами сообщества первоначально в пространстве конкретной субкультуры (в семье, референтной группе, ближайшем окружении) и является как результатом их взаимодействия, так и толчком к новым формам социокультурного взаимодействия.

Мы попытались представить проиллюстрировать графически ситуацию самоопределения школьника. На рис. 3 видно, что, кроме непосредственного влияния социальной культуры, он испытывает на себе влияния государства, социальных групп, общественных организаций и педагога.



Причем, все эти влияния оказываются не только напрямую, но и опосредованно через педагога. Только в последнем случае мы можем говорить о воспитательном пространстве. Остальные влияния не только не поддаются координации, но зачастую противоречивы, разнонаправлены. В результате ребенок вынужден делать собственный выбор, самоопределяться. На

рисунке не случайно изображены две прямых связи ребенка с культурой, вторая связь является результатом осмысления своей позиции.

Главный педагогический результат самоопределения заключается в формировании у ребенка внутренней готовности к осознанному и са-

мостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить значимые смыслы в каждой конкретной деятельности.

Выбор ценностей — необходимое условие культурной самоидентификации личности, обретения ею образа человека культуры. При этом воспитание не навязывает те или иные ценности, а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора (интериоризации), стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу ребенка над своими действиями и поступками.

Долгое время в отечественной педагогической теории и практике существовал односторонний подход к самоопределению. Вычленилась и обеспечивалась лишь сфера профессионального самоопределения, в нравственном и политическом воспитании самоопределение носило формальный и декларативно-демонстративный характер. Вопрос о целостном ценностном жизненном самоопределении при авторитарном государстве ставится не мог.

Философские основания в понимании самоопределения мы находим у Гегеля, у которого дух должен реализовать свою собственную свободу, чтобы овладеть ею, и вся работа культуры как раз и есть процесс само-реализации. Здесь личность в процессе своего образования должна пройти и актуализировать, освоить всю историю культуры: общественное, социальное должно быть распределено и воспроизведено, как бы заново открыто для себя субъективным духом (индивидуальным сознанием). «Отдельный индивид должен пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленные духом» (Г. Ф. Гегель, 1959, с 15).

Такой подход характерен для ряда исследований последних лет. Так, И. Ф. Бережная (1998, с. 21) пишет: «Для нас содержание процесса формирования социальных ориентации сводится к формированию такого отношения подростка к общественным ценностям, к явлению или предмету, которое для него имеет личностный смысл. Любая социальная ориентация, например патриотизм, имеет свой объективный позитивный смысл. И каждый школьник знает, что он должен любить Родину, но для одних это приобретает личностный смысл, становится побуждением к поведению, а для других остается лишь хорошими правильными словами... Если ребенок “любит Родину” лишь в виде знания, то возникает противоречие между объективным смыслом явления и характером его субъективного восприятия».

В этом же русле была предпринята попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе В. Ф. Сафиним и Г. П. Никоновым. Они исходят из характеристики «самоопределившейся личности», которая для них является синонимом «социально созревшей» личности. Ее основная характеристика усматривается в соблюдении норм, принятых в обществе, и в ориентированности на определенные групповые, коллективные и общественные ценности. Ценности, будучи по своей природе социально-историческими, являются средством приобщения индивида к роду (родовым человеческим способностям), тем самым позволяя преодолевать конечность (временность) человеческого существования (Цит. по: Н. С. Пряжников, 1995). Наиболее существенными характеристиками самоопределившейся личности у этих авторов выступают осознанность своих субъективных качеств и общественных требований и нахождение некоторого баланса между ними.

Н. И. Бараковская (1998, с. 13) степень включенности подростков в социальную общность, связывает с адекватностью восприятия себя в системе педагогических отношений с одноклассниками и с проекцией себя в будущем. Уровень социально-психологической информированности подростка она рассматривает как фактор повышения уровня самопознания личности и осознанности педагогических отношений в классном социуме. Осознание учащимся противоречия между его интересами, желаниями и уровнем социальных достижений межличностных контактов с одноклассниками, по мнению исследователя, побуждает подростка к активной деятельности в построении педагогических отношений.

Наиболее общим является понимание самоопределения как способности к самостоятельному построению своей жизни, к осмыслению и регулированию жизнедеятельности в соответствии с ценностными ориентирами.

Самоопределение — это выбор по отношению к себе. Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения. Результатом самоопределения выступает, с одной стороны, выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, а с другой стороны, — на формирование духовной самоценности, способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое природное и социо-культурное предназначение.

К. Обуховский (1972, с. 54) подчеркивает, что самоопределение — одна из важнейших потребностей личности, выражающаяся в поиске смысла жизни, в том, чтобы осознать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл.

Л. И. Божович, рассматривая проблему самоопределения в возрастном аспекте, указывает, что выбор дальнейшего жизненного пути, ценностное самоопределение представляет собой аффективный центр жизненной ситуации ребенка. Самоопределение она понимает в частности как «поиск цели и смысла своего существования» (1976, с. 51), «потребность найти свое место в общем потоке жизни» (с. 53).

Определение потребности в самоопределении как потребности слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о себе самом и тем самым найти и определить смысл своего собственного существования, пожалуй, является наиболее емким. В этом отношении жизненный план превращается в смысловое будущее (И. К. Шалаев, 1998), а самоопределение — в смыслообразование.

2.1.4 Значения и смыслы. Ценности. Эмоциональный характер воспитания

Понятие «личностный смысл» было введено Л. Н. Леонтьевым. Он писал: «Речь... идет именно об осознании, т.е. о том, какой личностный смысл имеет для ребенка данное явление, а не о знании им этого явления» (1972, с. 516). Смысл, в понимании А. Н. Леонтьева, следует рассматривать со стороны принадлежности его к самой жизни, то есть к взаимодействию человека с окружающим миром во всех его проявлениях. В этом плане смысл представляет собой объективное отношение, побуждающее человека действовать и которое отражается в его голове в виде отношения мотива и цели. Ребенок не только изменяет свое место в системе общественных отношений, но и осознает эти отношения, осмысливает их, что находит изменение в мотивации его деятельности.

В своё время М. М. Бахтин отметил: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» (1986₁, с. 350). Смысл учения, например, — это внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни (А. К. Маркова, 1982, с. 10).

Слово «смысл» в русском языке понимается как «содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом», «цель, разумное основание чего-

нибудь», «в некоторых сочетаниях: разум, разумность» (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, 1994, с. 726). В Большом энциклопедическом словаре (1997, с. 1116) смысл определяется как идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо (жизни, истории и т. д.); целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения (например, смысл художественного произведения и т. п.); в логике, в ряде случаев в языкознании — то же, что значение.

Основа явлений существует независимо от человека до тех пор, пока он не начинает ее оценивать или придавать ей личностный смысл. Традиционное образование дает знания о различных смыслах на уровне их значений, как о раз и навсегда установленных смыслах. По мнению В. П. Зинченко (1997), понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно, в силу принадлежности живому субъекту и включенности в систему его деятельностей, всегда страстно.

Личностный смысл — это особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, являющееся устойчивым регулятором ее жизнедеятельности и поведения. Смысл не может быть привнесен извне, поэтому значимым определяется познание смыслового содержания тех связей, причин, ценностей мирового сознания, в которых «человек, находящийся в мире, пытается уяснить себе и мир, и самого себя» (Н. Гартман).

Смысл — это то, ради чего человек живет. «Смысловой единицей жизни» (А. Н. Леонтьев) может быть цель, мотив, потребность, чувство, позиция и т. д. Человек не выдумывает смысл, а находит, обнаруживает, выбирает его среди ценностей жизни и культуры. Однако, только после того, как эти ценности переживаются человеком, смысл их становится ее достоянием.

Создать, запрограммировать смысл заранее, до того, как проблема попала в реальное смысловое поле субъекта, невозможно. Одна и та же ситуация или деятельность может для разных людей иметь разный, порой — противоположный смысл. Педагогика, привыкшая «учить», «развивать», «приобщать», «стимулировать», — замечает В. В. Сериков, — наталкивается здесь на ограниченность возможностей влияния на личность (1999, с. 36).

В культурной ситуации К. Ясперс (1991) выделяет как самое существенное *смысловую действительность* — неповторимое сочетание событий, которые задают исторической уникальностью определенную человеческую судьбу с ее болью, радостью, горем, виной.

М. С. Каган подчеркивает, что смысл появляется там и тогда, когда он обнаруживается в пространстве «как способ обнаружения субъектом значения объекта для своего субъектного бытия, иными словами — как придание ценности всему, что входит в пространство культуры из мира природы и, тем более, всему, что создается самой культурой, и в виде “второй культуры”, и в виде различных форм внеприродного, имматериального, иллюзорного, творимого фантазией небытия» (1997, с. 53).

Но смысл не следует отождествлять со значением, подчеркивает А. Н. Леонтьев. Значение — это знание, и смысл может выражаться в значении. Значение, однако, становится смыслом только тогда, когда оно начинает выражать отношение человека к тому, что отражается в знании, начинает переживаться личностью в чувствах и эмоциях. Следовательно, можно сказать, что смыслообразующая функция мотива представляет собой присвоение человеком значения, превращение их в личностные, эмоционально наполненные побудители (А. Н. Леонтьев, 1977, с. 183).

В философском словаре (1986, с. 151) смысл определяется в сопоставлении с категорией значения. Смысл — это конкретизация значения предмета в речевом или непосредственно деятельностном соотношении его со значением слова или с предметной ситуацией. Соотношение значения, порождающее особый их смысл, определяется либо объективными факторами действительности и объективной логикой рассуждения, либо субъективными факторами: желаниями, стремлениями, общественными и личными целями и мотивами. В этом отношении интересна позиция В. И. Ковалева, который считал, что категория «личностный смысл» относится к самой сущности мотива (В. И. Ковалев, 1988, с. 63).

Понятие значения устанавливает, что сознание развивается внутри некоторого культурного целого, где исторически кристаллизован опыт общения, мировосприятия, деятельности и который индивиду надо построить (В. П. Зинченко). Понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека (Г. Г. Шпет), а понятие значения — подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре.

Значение (в традиционном образовании) — это однозначно установленная форма представления знания, а по сути — изображение его смысла таким, каким он видится с точки зрения классической науки, считают Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич (1999, с. 42). Представленное в таком виде, значение придает знанию мнимую завершенность.

Обращение к смыслам — характерная черта эпохи перемен. Вопросы «кем быть?», «каким быть?» отступают перед более важными и страшными — «зачем быть?» и «быть ли вообще?» (или как у Шекспира: «Быть или не быть?»). Но для российской педагогики обращение к смыслам — еще и отечественная традиция. Достаточно вспомнить почитаемых на Руси старцев, размышляющих над смыслом бытия, философско-педагогические взгляды Л. Н. Толстого, В. С. Соловьева, В. В. Зеньковского, С. А. Франка, устное народное творчество... Оно учит нас, что обретение смысла — великая сила.

Былинный богатырь Илья Муромец тридцать лет на печи сиднем сидел, размышлял, а потом, обретя смысл, «богатырское его сердце разгорелось... и он услышал в себе силушку великую», пошел подвиги совершать. Подчас мы ищем в фольклоре прямых инструкций, а народная мудрость побуждает нас к собственным размышлениям: «Сказка ложь, да в ней намек...» Именно в этом, в размышлении и собственном раздумии «...добрым молодцам урок». Сказка здесь выполняет роль не наставника, а партнера в совместном поиске смысла.

Как пишет В. И. Пузько (1998), обрести смысл жизни означает «быть у себя не в гостях, а дома: в языке, в мыслях, в чувствах, в действиях». Таким образом, первое, что выделяется в понятии смысл — это разум, рассудок. Далее — его интенциональный характер и основание для оценок. Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что он понимается и принимается людьми как живое знание. Это знание не может быть усвоено. Оно может быть только построено самим человеком. Поэтому, следуя онтологической герменевтике, само-понимание человека, обнаружение и построение смыслов своего бытия, вероятнее всего, — не акт субъективности и не способ познания, а созидательная деятельность, подвижная основа человеческого бытия — событие и со-бытие.

Смысл, как считают Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич (1999), в последнее время становится важнейшим понятием гуманистической педагогики. В связи с этим они видят задачу образования в том, чтобы открыть ребенку мир ценностей, ввести его в пространство культуры, где «живут» ценности. Ценности науки, истории, культуры, природы и т. д. могут быть представлены детям, а смыслы — нет.

Понять категорию смысла можно лишь в контексте субъектности индивида в культуре, которая «предъявляет» ему ценности, значения, нормы, знания. Все это приобретает личностный смысл лишь благодаря активной деятельности человеческого сознания. Ценности, значения, нормы, знания можно передать; смыслы — лишь предъявить. Они не могут быть усвоены, они могут быть лишь выработаны, открыты, обнаружены в результате поиска, как следствие внутренней работы, благодаря собственным духовным исканиям, активности индивида. В этом отношении интересно семантическое сопоставление слов «осознать» и «осмыслить»: если первое имеет значение «принять», то второе — «выработать собственное отношение».

Смыслы не даются человеку произвольно, они должны им ответственно находиться (В. Франкл, 1990, с. 294). Иначе он теряет свою субъектность, свою автономию и либо хочет того же чего и другие (конформизм), либо делает то, что другие хотят от него (тоталитаризм). Не имея духовного стержня, человек оказывается не в состоянии в трудные периоды жизни собрать свои силы, чтобы противостоять ударам судьбы и трудностям жизни.

Ценности только тогда становятся смыслами, когда они «прожиты» личностью. Смыслы человек проживает сам: в своих мыслях, переживаниях, намерениях, поступках, отношениях, творческих делах и других «смысловых единицах жизни», которые должны быть включены в содержание обучения и воспитания (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, 1999, с. 42).

В современной педагогике укоренился деятельностный подход, когда личность познается и формируется в деятельности и всякое качество личности формируется в деятельности, адекватной этому качеству. Однако, еще со времен И. Канта известно, что невозможно понять суть человека, если свести дело к его воплощенности в каких-либо материальных предметах и процессах, особенно когда речь заходит о творческой личности, вернее воспитании этой творческой личности. Ведь здесь, как в искусстве, главное то, что сказано человеком, что вложено им в контекст, т.е. творческое начало, духовно-нравственные идеи и смыслы. Именно эти смыслы пытается изучить Кант, говоря о творческом, конструктивном, субъективном начале в человеке.

Б. С. Братусь (1988) выделяет ряд свойств смысловых образований, их отличий от сферы значений, знаний и умений человека:

■ во-первых, смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, образуя, по выражению Л. С. Выготского, «утаенный» план сознания;

■ во-вторых, они не поддаются прямому произвольному контролю и чисто словесным, вербальным воздействиям («личность не учит, личность воспитывают», — подчеркивал А. Н. Леонтьев);

■ в-третьих, смыслы не имеют своего «надындивидуального», «непсихологического» существования; они не бытуют сами по себе, как мир значений, культуры, который может быть отторгнут от нас и представляет собой нечто объективное, заданное;

■ наконец, в-четвертых, смысловые образования не могут быть поняты и исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста, т. е. исследователя должны интересовать не отдельные факты, а акты поведения, т. е. целостные ситуации и их взаимосвязи, в которых возникают и находят свое проявление те или иные смысловые отношения к действительности.

Среди специфических *функций* смысловых образований в структуре сознания личности Б. С. Братусь (1988), в качестве наиболее значимых выделяет, во-первых, создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации, и, во-вторых, — создание внеситуативной, относительно самостоятельной психологической опоры оценивания и регулирования человеческой деятельности.

Смысловой уровень регуляции не предписывает, таким образом, готовых рецептов поступкам, но дает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы разными внешними (но единными по внутренней сути) действиями. Лишь на основе этих принципов впервые появляется возможность оценки и регуляции деятельности не с ее целесообразной, прагматической стороны — успешности или неуспешности течения, полноты достигнутых результатов и т.п., а со стороны нравственной, смысловой, т. е. со стороны того, насколько правомерны с точки зрения этих принципов реально сложившиеся в данной деятельности отношения между мотивами и целями, целями и средствами их достижения.

В самых общих словах специфика этой формы регуляции такова: если в плане достижения успеха цели определяют и диктуют подбор соответствующих средств и по сути все средства хороши, лишь бы вели к успеху, то в плане нравственном главными становятся не цели, а нравственная оценка этих целей, не успехи, а средства, которые были выбра-

ны для их достижения. Говоря образно, если в первом случае победителей не судят, а побежденных не оправдывают, то во втором — победителей могут судить, а побежденных оправдывать; если в первом случае цель оправдывает средства, то во втором — средства полномочны оправдать или исказить цель, ее первоначальную суть. Речь идет о той плоскости общечеловеческого бытия, где люди выступают как равные, вне зависимости от их социальных ролей и достигнутых на сегодня внешних успехов, равные в своих возможностях нравственного развития, в праве на свою, соотносимую с нравственными принципами оценку себя и других (Б. С. Братусь, 1988).

Как известно, психологическая деятельность индивида побуждается потребностью, направлена на предмет ее удовлетворения и осуществляется системой действий. Исследования И. С. Кона (1989), К. Обуховского (1972), В. Э. Чудновского (1995) говорят о том, что удовлетворение потребности в смыслах жизненно важно для человека. Об этом же говорят многочисленные исследования экзистенциального невроза. Экзистенциальный вакуум невротической личности нашего времени как культурное основание кризиса идентичности и экзистенциального невроза В. Франкл формулирует так: человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным (1990, с. 285).

Последнее замечание тем более значимо, что «нет оснований полагать, будто у человека есть “чисто биологические процессы”, которые не подвергаются влиянию общественных форм его жизни. При этом социальное не просто взаимодействует с биологическим, оно образует новые функциональные системы, используя биологические механизмы, обеспечивая им новые формы работы, и именно в формировании таких “функциональных образований” и лежит факт появления высших форм сознательной деятельности» (Л. Р. Лурия, 1977, с. 17).

Для поиска смысла жизни особое значение, по В. Франклу (1990), имеют три группы ценностей: «Я называю их ценностями творчества, ценностями переживания и ценностями отношения. Этот ряд отражает три основных пути, какими человек может найти смысл в жизни. Первый — это что он дает миру в своих творениях; второй — это что он берет от мира в своих встречах и переживаниях; третий — это позиция, которую он занимает...» Каждая личность уникальна и так же уникален ее путь к смыслу жизни.

В. Франкл считает, что человек выбирает не смысл, а призвание в котором он обретает смысл. Найти смысл жизни и каждой конкретной

жизненной ситуации человеку помогает совесть. Она же помогает ему и осуществить смысл своей жизни, так как человек отвечает перед своей совестью, другими людьми и Богом за свое призвание.

По А. Маслоу, самоактуализированные люди, все до одного, увлечены чем-то, что не относится непосредственно к насущным запросам их естества, чем-то внешним по отношению к ним. Они самозабвенно преданы какому-то делу, они работают над чем-то, что очень дорого им, они поглощены неким призванием или посвятили себя служению, в старом, религиозном смысле этого слова. Они трудятся по призванию судьбы и настолько любят свое дело, что мучительного выбора «дело или потеха» для них не существует. Один из них посвящает всю свою жизнь служению закону, другой борьбе за справедливость, третий красоте или истине. И все они, так или иначе, посвящают себя поиску того, что он называет ценностями Бытия, поиску главных, вечных, лежащих в основании всего ценностей, которые не могут быть подчинены никаким другим, более важным: истина, красота, добродетель, простота, ясность... (А.-Г. Маслоу, 1997, с. 55). И эти высшие ценности не имеют иерархии, они равновелики, равно важны и равно насущны для человека: каждый человек сам выбирает приоритеты для себя, сам выстраивает собственную их иерархию в соответствии со своими талантами, темпераментом, умениями, возможностями и т. д.

Для осуществления смысла жизни человек обладает свободой — он свободен взять на себя ответственность за свою судьбу свободен принимать решения и действовать по совести, свободен, чтобы изменяться: «человек в конечном счете сам решает за себя!» На вопрос, можно ли научить, ценностям, В. Франкл отвечает, что «ценностям нельзя научить, их нужно проживать». Нельзя также передать смысл. Учитель может дать своим ученикам не смысл, а личный пример собственной преданности делу исследования, истины и науки» (В. Франкл, 1990, с. 311). Так педагогическая реальность становится приобщением человека к смыслу, а не только к знанию.

Условием подлинного развития сущностных потенций человека является достижение им уровня самоактуализации или стремления к поиску и нахождению уникальных смыслов, скрытых в каждой жизненной ситуации. В. Э. Чудновский утверждает, что проблема смысла жизни — это проблема не только (а может быть, и не столько) «величины», масштаба поступков и свершений, это — проблема осознания человеком своих возможностей, постановки реальных, а не «заоблачных» целей. Н. С. Пряжников (1995, с. 57) заключает: важно, чтобы человек даже в

скромных по своим типам возможностям самоопределения умел находить для себя смыслы своей деятельности, что и позволит ему выступать в роли настоящего творца своей жизни.

Философическое воспитание (Н. Е. Щуркова) содействует духовному обогащению личности школьника, переориентируя его внимание со средств существования («поел-поспал», «поспал-поел») на содержание жизни («что со мной происходит»), с овладения объектами мира на сопереживание миру.

Тогда становится возможным воспитание как работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами. С тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и совершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия (И. А. Колесникова, 1999, с. 146). Собственно, обращенность педагога к ценностно-смысловой сфере ребенка и придает его деятельности характер воспитательной, а не организационной, обучающей или какой-либо другой.

Поиск личностного смысла мотивирует ответственный поступок, преодолевает только «разумность» поступающего мышления, обеспечивает не-алиби бытия личности и нравственную перипетию (М. Бахтин, В. Библер). Таким образом, воспитание как педагогический процесс, вероятнее всего, представляет из себя выработку человеком своей личной культуры смыслов (С. Д. Поляков, 1993, с. 57). Цель такого воспитания — не только присвоение смысла «Я», но и движение субъекта за пределы самого себя в область грядущего смысла. Преодоление в этом процессе отождествлений с многочисленными другими возможно в развитии способности создавать «индивидуальный жизненный проект» (Ю. Хабермас) — герменевтически прояснить направление всей жизненной практики человека.

Согласно утверждению В. Франкла (1990, с. 285), «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и *ценностям*, требующим реализации». В понятии «культура», несомненно, важную роль играет такой сопряженный с категорией «смысл» феномен, как «ценности» — один из сложнейших в философии. Главная его трудность обусловлена неопределенностью ценностей вообще и вытекающей отсюда неясностью отношения ценностей и действительности.

Так, баденская школа неокантианства понимала мир, как мир, состоящий из действительности и ценностей. Действительность — это субъек-

ты и объекты. Ей противостоит другая часть мира — ценности. Ценность есть нечто априорное, трансцендентное. «Смысл, лежащий над всяким бытием, относится таким образом к сфере ценности и может быть понят только как ценность», утверждал Г. Риккарт (1913, с.46). В исследованиях этой школы природа — это действительность вне ценностей, а культура — это действительность с точки зрения ценностей. Ценности же извлечены из «результатов исторической и коллективной жизни рода», т. е. из самой мировой культуры, взятой как целое. В философском энциклопедическом словаре (1983, с. 765) ценность определяется как термин для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности, предметов и общественных отношений, все многообразие которых может оцениваться в плане добра и зла, истины и неистины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого и т.д. (Выделено нами — *НБ*).

Ценности обычно разделяют на конвенциональные и трансцендентные (Р. И. Соколова, 1994, с. 53). Первые являются следствием общественной необходимости, имеют более приземленный характер, способствуют лишь внешнему объединению людей. Трансцендентные ценности — предельные, исторически не локализуемые. Обусловлены они особенностями культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозными традициями, типом цивилизации.

Без высших ценностей невозможно сколько-нибудь полное определение «человеческого существа», или «вочеловеченности» или «человека», считал А. Маслоу (1997, с. 329). За общечеловеческими ценностями глубоко пережитый исторический опыт человечества, его потенции и устремления. Поэтому правомочно ученые связывают культуру с ценностями, считая, что это — совокупность всего того, что человеческое сознание, в силу присущей ему разумности, вырабатывает из данного ему материала (Р. И. Соколова, 1994, с. 56).

Изучение связей между понятиями «культура» и «ценности» позволяет установить, что сама культура, процесс овладения ею и ее создание выступают как ценность, которая побуждает человека к трансформации новых ценностей на уровне мира, своей реальной жизни, на уровне собственного духа (Н. В. Седова, 1997, с. 43-44). С этой точки зрения воспитание определяется как «целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества» (Большой энциклопедический словарь, 1997, с. 227).

Некоторые исследователи (Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, В. А. Ядов и др.) полагают, что, поскольку содержание мотивационно-потребностной сферы, а также во многом и содержание образа «Я» определяется ценностными ориентациями личности, то, очевидно, ценностные ориентации и являются ядром самоопределения, которое представляет собой осознание и соотнесение указанных сфер. Становление процесса самоопределения личности обусловлено тем, что личность ценит и к чему реально стремится.

У каждого человека своя система ценностей, замечает Е. В. Маликина (1995, с. 44), у каждого человека свой вариант иерархической взаимозависимости внутри этой системы, и этот факт еще раз подтверждает вывод о том, что ценностные ориентации являются условием возникновения и развития жизненного самоопределения личности.

Заметим, что автор говорит о личностных ценностях, не о ценностях культуры. Чтобы понять роль ценностей в процессе становления личности, попытаемся представить следующую модель (см. рис. 3).



Рис. 3. Соотношение элементов ценностно-смысловой сферы человека

В ней мы представляем, что ценности расположены между значениями и смыслами: в личностной сфере человека, выражающей его как тип.

При этом ценности культуры «ближе» к

внешним значениям, а личностные ценности — к смыслам, выражающим индивидуальность личности. Эта внутренняя система ценностей является нравственным регулятором поведения человека. «Самые совершенные ценности человечества должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл» (В. В. Сериков, 1999, с. 30).

Осмысливая (т. е. наделяя собственными смыслами) эти ценности, человек приобретает независимость, устойчивость, свою качественную определенность, неповторимость, субъектность. Таким образом, ценности — это тот механизм, через который, как нам представляется, можно «извне» влиять на процесс становления человека как личности и как индивидуальности, способной самостоятельно осмысливать многообразную действительность и принимать неординарные решения.

Такая позиция согласуется с выводами других исследователей. Так, Б. С. Братусь (1988) предлагает отличать ценности личности (или, лучше, личностные ценности), от личностных смыслов, которые далеко не всегда носят осознанный характер. Таким образом, *личностные ценности — это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни*. Они обеспечены «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни.

В связи с положением об осознанности личностных ценностей становится понятным вывод Т. И. Власовой (1999, с. 89) о воспитании духовности школьников как эмоционально-когнитивном процессе овладения экзистенциальными ценностями.

Наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни. На это указывал С. Л. Рубинштейн (1969, с. 365): «В деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личного и общественно значимого».

«Ценности выражают значение объекта для субъекта, они не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием» (М. С. Каган, 1988, с. 58). Без эмоционально-ценностного отношения невозможна внутренняя связь человека с миром. Именно через эмоции происходит переработка ценностей в смыслы деятельности и жизни человека. Следовательно, эмоции — тот канал, по которому педагог может проникать в смысловую сферу ребенка.

Эмоции, будучи явлением физиологическим, психологическим, социальным и педагогическим, изучаются на междисциплинарном уровне. Физиологи считают, что эмоции генетически первичны по отношению к воле и интеллекту (В. К. Вилюнас, П. В. Симонов, К. К. Платонов, Г. Х. Шингаров).

В философских и социально-этических исследованиях эмоции рассматриваются как компонент, обеспечивающий единство рационального и эмоционального в процессе нравственного воспитания как целостности (Л. М. Архангельский, В. Вичев, И. С. Кон и др.), как одну из состав-

ляющих понятия нравственная ценность» (М. С. Каган, И. С. Кон, Л. Л. Титаренко), как необходимый компонент и психологический механизм в процессе формирования нравственных качеств личности (Л. М. Архангельский, М. С. Каган), как феномен межличностного общения, общественного настроения, подражания, внушения (Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Поршнев).

О том, что ни ум, ни волю нельзя рассматривать вне эмоций отмечают и психологи (А. И. Буров, Д. Джолейман, Е. Л. Яковлева). В последнее время утверждается мнение о важности роли эмоций во всех сферах человеческих проявлений. Эмоции рассматриваются как творческий акт, на основании чего выводится понятие эмоциональной креативности (С. Томас-Кноулс, Э. Эйверил). Эмоции принимают участие в моральной регуляции поведения (Б. И. Додонов, Р. Клинерт, К. Изард, А. Н. Леонтьев, А. С. Никифоров). Переживание всепоглощающее, яркое, самозабвенное, с полной концентрацией и абсолютной погруженностью в него; переживание, в котором нет и тени юношеской робости, когда человек воистину становится человеком, А. Маслоу (1997, с. 57) называл важнейшим способом самоактуализации.

Характеристика эмоций как своеобразных оценок действительности или получаемой информации о ней — общепризнанная точка зрения отечественных психологов и физиологов (П. К. Анохин, А. Н. Леонтьев, С. Х. Раппопорт, П. В. Симонов и др.). В оценочной функции эмоции — переживание значимости, ценности (либо «неценности») какого-то явления. Эта ценность определяется отношением к потребностям личности. Более того, без наличия потребности ценность вообще не существует (В. П. Симонов, 1966, с. 48).

Специфика эмоций в том, что они отражают не собственно предметы и явления мира, а отношения человека, в которых эти предметы и явления находятся к его потребностям, считает М. Г. Яновская (1991, с. 25). Она описывает ситуацию эмоционально-смыслового барьера, когда подросток слушает, но не «слышит» идейно-нравственных сентенций — он к ним эмоционально адаптирован, он не видит смысла в большинстве организованных «мероприятий», а педагог полагает, что ведет «воспитательную работу». Возникает как бы два противоположных осознаваемых смысла одной и той же деятельности: педагога (это надо, потому что...) и подростка («это не надо, потому что...»).

Как считает И. А. Латыпов (1998), самость человека как самоосуществление, творческое развитие невозможна без понимания личности как деятельного субъекта духовной собственности. В этом отношении са-

мость формируется в усвоении и творческой переработке духовных ценностей общества, в осознании и созидании собственных духовных ценностей. И здесь невозможно переоценить значение такого качества личности, как толерантность, терпимость, которая, как полагает В. М. Золотухин (1996), выполняет посредническую функцию между ценностями и смыслами, а как качество человека — определяет его поведение в экстремальных ситуациях.

В педагогическом отношении представляется важным вывод Р. Р. Валитовой (1997, с. 18-19) о том, что «толерантность является активной ассимиляцией нового, “чужого”, при которой определенной трансформации подвергается и принимающая система (система взглядов и представлений индивида), и воспринимаемая информация». Вывод этот важен для понимания воспитанника воспитателем, для восприятия информации о ребенке и корректировки педагогической деятельности.

В намерениях, интенциях человека, стремящегося к совершенству, истиной является его индивидуальная сущность, утверждает Л. М. Лузина (1998, с. 49-50). Истина в том, что я нашел себя, я идентичен, тождественен самому себе. Одна из основных трагедий человечества в том, что большинство людей, прожив жизнь, так и не были, не стали самим собой: они вынуждены были играть роль. Высшая цель воспитания — помочь ребенку стать самим собой, прожить свою жизнь, «избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя в ней не нашли» (Ф. М. Достоевский).

«Истина, считает Л. М. Лузина (1998, с. 49-50), — в самовыражении, в самопознании, в самосозидании. Истина в том, что мир моего собственного бытия творим мной и никем иным. Истина — это Я. Отсюда вытекает и высшая цель понимания воспитанника — понять ребенка как Истину, понять тот единственный, только ему принадлежащий путь, который ведет к самореализации. По сути своей в высшем смысле Истина и Ценность совпадают, и становится понятным глубинный смысл выражения “истинный воспитатель” как человек, способный понять истинное предназначение ребенка, помочь ему прожить свою жизнь. В этом смысле совпадают понятия “познание” и “понимание”».

Феномен воспитания в этой логике можно определить, вслед за И. А. Колесниковой (1999, с. 142) как «целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество». «Воспитание — прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений

человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами. С тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия, делая при этом основным критерием деяний совесть» (Там же, с. 144).

Задача воспитателя сводится к обнаружению, извлечению, раскрытию, прочтению этого смысла, или истолкованию, интерпретации его. Интерпретация выступает в качестве средства, раскрытия смысла или придания смысла. Раскрытие, обнаружение смысла имеет место тогда, когда воспитатель исходит из признания наличия смысла в тех или иных проявлениях жизни воспитанника и пытается этот смысл обнаружить. Это означает, что он пытается понять эти жизненные проявления, исходя из них самих.

2.2 ДРУГОДОМИНАНТНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В ходе наших предыдущих рассуждений остался открытым вопрос о роли педагога в самоопределении, самостановлении, самобытии («самостоянии») ребенка. Выявить эту роль с позиций современной гуманистической концепции воспитания помогают такие понятия экзистенциального и социокультурного измерения, как глубинное общение, встреча, другодоминантность. Так, встреча — философский термин, который употребляется для обозначения особого процесса и акта взаимопонимания и взаимодействия субъектов в глубинном общении, в котором действуют принципы принятия и другодоминантности, т. е. ориентированности или направленности личности на другого.

Термин и представление о доминанте (от лат. *dominans* — господствующий) как общем принципе работы нервных центров были введены А. А. Ухтомским в 1923 г. Доминанта у него — это «временно господствующая рефлекторная система, обуславливающая работу нервных центров в данный момент и тем самым придающая поведению определенную направленность» (цит. по: Краткий психологический словарь, 1985, с. 93). Как господствующий очаг возбуждения, доминанта определяет системный характер и целенаправленность поведения организма, которое, будучи рефлекторным по типу, является активным, а не реактивным. Особой доминантой, присущей человеку, является «доминанта на лицо другого», которую А. А. Ухтомский противопоставил индивидуалистическому мировоззрению.

Другодоминантность как термин в преобразованном виде стал употребляться не только в психологии, но и в философии, в педагогике. Так, Г. С. Батищев (1990, с. 23) широко использовал понятие другодоминантности для объяснения глубинного общения, подчеркивая, что «доминанта бытия каждого в отношении междусубъектности ставится каждым — на своего Другого». В этом контексте процесс воспитания становится глубинным общением (и поэтому эффективным становится образование в целом), если в нем реализована доминанта на Другого.

Глубинное общение, по мнению Г. С. Батищева, в отличие от информационно-ситуативного, наиболее распространенного в учебном процессе, от реактивного, характеризующего авторитарное воспитание, — это всегда встреча двух поколений восходящего и нисходящего в истории, но глубинно сопричастных друг другу в данный ее момент, когда его

участники, *оба учатся жить*. Это всегда понимание сопричастности Бытию и Со-Бытию.

В этих глубинных формах педагогическое общение, к сожалению, встречается редко, поскольку характер и содержание существующей профессиональной педагогической подготовки мало ориентируют личность на функциональное, не говоря уже об экзистенциальном (духовном) общении с ребенком, что, в конечном счете, и определяет низкое качество школьного воспитания и образования в целом. В этой связи актуально требование изменения содержания педагогического образования, с тем чтобы будущие учителя, воспитатели и др. смогли сформировать в себе культуру глубинного общения, культуру взаимопонимания и взаимного «определения устремлений всех через каждого и каждого через всех» (Г. С. Батищева, 1990).

При этом авторы замечают, что в сложных процессах, какими и являются обучение и воспитание, инициатива на каждом этапе взаимодействия принадлежит либо той, либо другой стороне, а проявление ее учеником является, по их мнению, условием эффективности педагогической работы (А. П. Ершов и В. М. Букатов, 1995, с. 45). В этом процессе упрочивается отношение ученика к себе как к субъекту, становится все более устойчивым его свободное самоопределение в различных областях жизнедеятельности.

2.2.1 Субъективное пространство саморазвития. Смысловое поле человека

От социокультурной идентификации, самоопределения в культуре зависят взаимоотношения ребенка с окружающими его людьми, отношения к собственной деятельности, осознание собственной индивидуальности и ее значимости. В результате рождаются новые формы культурного пространства, которые опосредованно влияют на других людей. Об особой потребности внутренней целостности, как одном из существеннейших факторов духовного развития, пишет В. В. Зеньковский (1996, с. 129). Умение жить в гармонии с собой не менее ценно, чем коммуникативные навыки и социальная компетентность — утверждал А. Маслоу (1997, с. 43).

К. Роджерс полагает наличие у человека прежнего опыта в качестве причины того, что условия среды сами по себе не определяют его поведения, как не определяют его сами по себе и внутренние стимулы, идущие непосредственно от индивида. «Человек живет, действует и развивается под влиянием некоторой особой как бы промежуточной реальности, представляющей собой опыт взаимодействия индивида с окружающими его условиями» (К. Роджерс, 1994, с. 94).

«В процессе развития создается собственный мир развития ребенка, который выступает для него в роли своеобразной “внутренней среды”, достаточно автономной, чтобы стать подлинным источником и фактором его дальнейшего развития» — пишет Л. И. Божович (1968, с. 28).

Еще более конкретно об этой «промежуточной реальности» или «внутренней среде» пишет Б. Ф. Ломов (1984): «В процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется сложнейшая — многомерная, многоуровневая и динамическая — система субъективно-личностных отношений. Ее можно было бы описать как многомерное “субъективное пространство”, каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению (к труду, собственности, другим людям, политическим событиям и т. д.). Эти измерения и представляют собой то, что Э. Эриксон называл “радиусами значимых отношений”. “Субъективное пространство” далеко не всегда совпадает с “пространством” общественных отношений, в которые личность включена объективно. Нередко можно встретить факты “смещения” субъективных отношений личности относительно тех общественных отношений, в которые она включена объективно».

Мы уже говорили о синонимичности в психолого-педагогических исследованиях категорий «пространство» и «поле». Говоря о том, что смысловые отношения, будучи порожденными в деятельности, не остаются к ней непосредственно приписанными, возникающими лишь тогда, когда вновь и вновь воспроизводится данная деятельность, а образуют особую сферу, особый, относительно самостоятельный план отражения — иной, нежели план конкретных взаимосвязей целей, действий и операций, Б. С. Братусь (1988) вслед за Г. В. Биренбаум и Б. В. Зейгарник приходит к выводу о наличии *смыслового поля* и *действенного поля*. Первое он определяет как *смысловое строение*, второе — как собственно *бытийный слой сознания*, проявляющийся в образах, представлениях, значениях, программах решений, действий и т. п. Именно смысловое строение, смысловое поле и составляют особую психологическую субстанцию личности, определяя собственно личностный слой отражения.

Далее он еще более определенно говорит о пространстве личности, выделяя в качестве его координат, во-первых, деятельность, или, более обобщенно, *бытие* человека, определяемое как система сменяющих друг друга деятельностей; во-вторых, значение, или, обобщенно, *культуру* как систему значений, программ, образцов, норм, правил и т. п. и, наконец, в-третьих, *смыслы* как «значения значений», как динамиче-

ские системы сознания, несущие пристрастные отношения человека к действительности, преобразующие в сознании саму эту действительность. При этом личность представляется как некий предмет, идеальное «тело», существующее в этих плоскостях и особым образом связанное, отражающееся в каждой из них.

Деятельность, бытие отвечает в основном на вопрос, *как* и *почему* происходит это развитие; обращение к плоскости культуры — на вопрос, *для чего*, для каких целей, задач, для достижения каких норм и образцов происходит развитие, наконец, плоскость смыслов соотносится с вопросом, *ради чего* человек живет, ради чего осуществляются, все эти «как», «почему», «для «чего»».

Внутренний мир личности считает отражением архитектоники ее жизненного пространства становления В. В. Сериков (1999, с. 15). В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (1995), напротив, рассматривают пространство личности лишь как пространство социального поведения человека, его *поступки*.

Возвращаясь к работам К. Роджерса, мы считаем, что роль «субъективного пространства» в его исследованиях играет «Я-концепция» как результат взаимодействия индивида с окружающей средой. В психологической литературе «Я-концепция» определяется как совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой, относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Установки, направленные на самого себя составляют:

- «образ Я» — представление индивида о самом себе;
- самооценку — эмоционально окрашенную оценку этого представления;
- потенциальную поведенческую реакцию — те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

«Я-концепция» — это теория самого себя, обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности» (А. А. Реан, 1990), это целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного «Я», выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты: когнитивный — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (самосознание); эмоциональный — самоуважение, себялюбие, са-

моуничжение и т. д.; оценочно-волевой — стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д.

«Я-концепция» выполняет тройную роль:

- способствует достижению внутренней согласованности личности;
- определяет интерпретацию приобретенного опыта;
- является источником ожиданий относительно самого себя.

«Образ Я» — одна из самых значимых для личности установок, она ассоциируется с такими специфическими чувствами как гордость или унижение. Именно «Я-концепция» обеспечивает направленность и устойчивость внутреннего мира человека. Без сформированной «Я-концепции» человек не может выступать как субъект творческой преобразующей деятельности. Для нас важным является то, что «Я-концепция» — не статическое, а динамическое психологическое образование.

В психологии принято выделять такие составляющие «Я-концепции» как: *реальное «Я»* (представление о себе в настоящем времени), *идеальное «Я»* (то, каким субъект, по его мнению, должен был бы стать, ориентируясь на моральные нормы); *динамическое «Я»* (то, каким субъект намерен стать), *фантастическое «Я»* (то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось возможным) и др.

«Я-концепция» признается как важный структурный элемент психологического облика личности, складывающаяся в общении и деятельности идеальная представленность индивида в себе, как в другом (Краткий психологический словарь, 1985, с. 419).

Сопоставляя приведенные выше соображения о «Я-концепции» с результатами исследований по социокультурной идентификации мы приходим к выводу о понимании «Я-концепции» как *внутреннем (или субъективном) пространстве саморазвития человека*. При этом все же субъективное пространство отличается от «Я-концепции» рядом признаков.

■ Во-первых, это целостный и в высшей степени осознанный образ себя. Так же, как и социокультурному воспитательному пространству (в трактовке Л. И. Новиковой и ее научной школы) субъективному пространству присуща целостность, согласованность элементов. В этом отношении «Я-концепция» может рассматриваться как более широкая категория, соотносясь с субъективным пространством как «система» и «целостность».

■ Во-вторых, субъективное пространство — это идентичность человека в его социокультурном окружении. Иметь идентичность — значит быть, прежде всего, самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению (Э. Эриксон, 1996, с. 65). Идентичность как организация жизненного опыта в эго индивидуума охраняет согласованность и индивидуальность опыта, подготавливая индивида к разрушительным воздействиям среды, предвидение внутренних и внешних опасностей, интегрирует его дарования и социальные возможности.

■ В-третьих, субъективное пространство — всегда результат собственной работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность. В этом отношении она выполняет роль смыслового поля личности. Мы уже неоднократно обращались к категории «запрет» в связи с различными аспектами воспитания. Так вот в личностном пространстве запрет, самоограничение является не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта.

Наши представления согласуются с концепцией персонализации индивида, выдвинутой В. А. и А. В. Петровскими. Они определяют пространство становления личности как систему социальных связей, в которые человек включается на основе присущей ему потребности быть личностью, «потребности в персонализации» (А. В. Петровский, 1982, 61-62).

Н. Ф. Радионова (1991, с. 51) утверждает, что отношения личности фактически дают возможность представить то «пространство», в котором осуществляется ее «движение», т. е. в которое она включена объективно, и одновременно «*субъективное пространство*», каждое из измерений которого соответствуют определенному субъективно-личностному отношению.

Вводя категорию «*индивидуальное образовательное пространство*», Т. Ф. Борисова (1999) в своем исследовании утверждает, что в каждом из модулей единого образовательного пространства «складывается определенная, специфическая позиция личности». Индивидуальное образовательное пространство личности она рассматривает как «единое поле ее социальной активности и воспитания» и выделяет такие его качества как:

■ *многомерность*, включающая в себя духовные, социальные, физические составляющие внутреннего и внешнего мира школьника;

■ *целостность* восприятия школьника в системе многофакторного взаимодействия, выполняющего различные функции в его жизнедеятельности;

■ *отражение субъектной позиции ребенка* в аспекте воспитания личности как индивидуальности и социального типа;

■ *технологичность*, с помощью которой можно было не только объяснять, описывать окружающий школьника мир, но и конструировать его (Т. Ф. Борисова, 1999, с. 63-64).

Т. И. Власова (1999, с. 133-135) в своем исследовании воспитания духовности современных школьников рассматривает внутреннее и внешнее пространство как уровни самосознания человека, относя внешнее пространство человека к сфере его личности, а внутреннее — к сфере индивидуальности.

Рассматривая педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя, Е. А. Федотова (1998, с. 277) приходит к выводу, что взаимодействие с педагогом является для школьника весьма продуктивным *пространством саморазвития*, той сферой бытия, в которой он получает эталонные нормы, представления и реальные возможности для осуществления собственного сознательного самосовершенствования под руководством опытного наставника. Она отмечает тот факт, что педагогическое взаимодействие с профессионально грамотным и компетентным воспитателем способно стать для подростка и своеобразным «полем тренировки» как процесса саморазвития в целом, так и отдельных его составляющих.

На основании своих исследований Е. А. Федотова утверждает, что взаимодействие педагога и школьника, наряду с прочими аспектами, способно не просто укрепить субъектность подростка, но и развить у него так называемую «обращаемую субъектность» (Е. И. Рогов, 1996, с. 467), что позволяет школьнику выработать *индивидуальный стиль контактов со сверстниками и взрослыми и в конечном итоге сформировать индивидуальный стиль осознанного саморазвития* (выделение наше — НБ).

Введение категории субъективного (или внутреннего) пространства саморазвития неминуемо приводит к рассмотрению его временной организации. Вскрыть специфику личностного времени, как показывает в своем исследовании Н. Ф. Радионова (1991), позволяет принцип производства, разработанный К. Марксом. Согласно этому принципу, воспроизводство отношений, т. е. их «возвращение» к личности, осуще-

ствляется через механизмы объективирования (личность творит свои отношения с миром) и субъективирования (она «узнает» себя в новом качестве в своем объективном проявлении).

Каждое отношение имеет определенный период воспроизводства, на протяжении которого оно является активным, значимым. А все в совокупности эти отношения характеризуют структуру личностного времени, которое детерминирует взаимодействие личности с миром, происходящее в объективном времени. Другими словами, существенное влияние на личность оказывают такие события, которые приходятся на период ее активности, т. е. являются своевременными, значимыми¹⁷.

В свою очередь, сами события также имеют определенную временную протяженность, объективную (независящую от личности) логику развития, поэтому, если эта логика не улавливается личностью, то событие не удастся ни отодвинуть, ни ускорить, ни вообще предупредить. Вот почему взаимодействие личности с действительностью необходимо рассматривать одновременно в логике личностного и объективного общественного времени, объективной логике развития самих событий (Н. Ф. Радионова, 1991, с. 51-52).

В связи с этим Н. Ф. Радионова предлагает специально организуемое взаимодействие, направленное на развитие личности, ее отношений строить так, чтобы:

- во-первых, ход событий соответствовал логике личностного времени (имеется ввиду учет определенных периодов в жизни личности);
- во-вторых, чтобы активность личности была своевременна логике развития совокупного субъекта;
- в-третьих, чтобы активность личности и совокупного субъекта была своевременна логике развертывания объективного времени.

Формирование субъективного пространства саморазвития возможно путем пересмотра прежних, настоящих и будущих идентификаций, выработки их качественно нового сочетания, что требует от человека мобилизации всех внутренних сил и времени. Социокультурный контекст может или способствовать или препятствовать формированию у индивидов чувства идентичности. В этом отношении, правомерно рассматривать пространство воспитания как меру бытийного объема и

¹⁷ В этом отношении ситуация эмоционально-смыслового барьера, описанная М. Г. Яновской (см. с. 64) может быть понята как несоответствие субъектного времени воспитанника (логики его становления) и графика (плана) мероприятий, их рассогласование во времени. Равнодушие — показатель того, что «резонанс» не достигнут.

смысловой контекст, в котором зарождается проблематика воспитания (И. А. Колесникова, 1999, с. 148).

Пространственные характеристики воспитания (смысловая направленность, парадигмальность, отношение к субъекту) задают организацию воспитания, конкретные перспективы педагогической деятельности, ее результативности. При этом интересно замечание И. А. Колесниковой (1999, с. 151) о динамике взаимоотношений внешнего пространства социального воспитания и внутреннего пространства человека, когда внешнее может сужаться и перемещаться во внутреннее, а внутреннее разворачиваться вовне.

Современная ситуация предполагает у человека способность к самоизменению как способу принять вызов быстро меняющейся реальности, ориентируясь на автономность, независимость, опору на собственные силы, но глобальные коммуникации, стандартизация, механизация угрожает идентичности. Внутреннее субъективное пространство саморазвития и есть та «промежуточная реальность» (К. Роджерс), которая не позволяет разрушить целостность человека, его саморазвития.

Сформированность субъективного пространства саморазвития определяет степень внутренней свободы индивида, степень «самостояния человека», его духовное самоопределение в обществе, в культуре и в себе самом. Внутренняя свобода, считает В. В. Кузнецов (1998) — это свобода, прежде всего духовная. Это власть духа над телом и душой. Освободить себя не значит стать независимым от других людей, но значит стать господином своих страстей, духовно облагородить и преобразовать их. Только духовно свободный человек, господин своей души и своего поведения, а не «беспомощный раб своих злых влечений», может быть признан достойным человеком.

Таким внутренним основанием достоинства, формой организации внутреннего пространства саморазвития индивида, как показывают наши собственные исследования¹⁸, является направленность личности.

2.2.2 Направленность личности как форма организации личностного пространства

Когда речь заходит о самоопределении личности, представляется обоснованным обращение многих исследователей (Н. Н. Захаров, В. Ф. Сахаров, А. Д. Сазонов и др.) к такому её качеству, как направленность. *Направленность личности* — это внутренняя побудительная

¹⁸ См.: Борытко Н. М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 1994. 192 с.

сила человека, источник его саморазвития. Это качество, которое определяет не столько присвоение человеком целей общества, сколько выработку им собственных целей деятельности. Это качество, благодаря которому достигается внутренняя согласованность личности (В. С. Мерлин).

Мы не проводили специального исследования по истории возникновения понятия «направленность личности». Однако А. Сейтешев (1975, с.30) утверждает, что впервые в психологию понятие «направленность» (*Richtungsdispositionen*) ввёл В. Штерн. Направленность он рассматривал как склонность к какой-либо деятельности. Так же понимал направленность и Э. Бенек. Направленность, писал он, «развивается первоначально из склонностей; от степени совершенства последних зависит в основании своём степень и всех прочих образований. Поэтому мы должны подробно и тщательно рассмотреть развитие склонностей» (Э. Бенек, 1875, с.226).

В современной философской, социологической и психолого-педагогической литературе встречаются разные определения изучаемого явления. Одними учёными направленность понимается как система мотивов (С. Л. Рубинштейн, А. И. Божович), другими — как доминирующее отношение личности к миру, к людям, к себе (В. Н. Мясищев, П. М. Якобсон), третьими — как психические свойства, определяющие деятельность человека, ее общее направление в различных конкретных обстоятельствах (В. С. Мерлин, Н. И. Макаров, Н. Д. Левитов). На наш взгляд, существующее многообразие определений направленности говорит не только о своеобразии теоретических концепций развития личности, с позиций которых указанные авторы выявляют сущность направленности. Это свидетельствует о многообразии изучаемого явления, а также о его важности для понимания личности и её воспитания.

Современные авторы рассматривают направленность как отдельную сторону личности, как совокупность свойств, составляющих самостоятельную структуру. Большинство учёных относят направленность личности к синтетическим, многогранным динамическим образованиям и характеризуют её следующими положениями:

1. Направленность — типологическая характеристика личности, интегративный показатель отношения человека к своим основным социальным ролям (Г. Л. Смирнов, 1980, с. 66-67), интерактивная сторона личности, характеризующая человека как определённый тип (А. И. Новикова, 1978, с. 144). В ней проявляется социальная сущность человека, его общественное бытие (Е. А. Шумилин, 1979, с. 12)

2. Направленность — это стержень, ядро личности, обуславливающее её своеобразие как социального существа и создающее иерархическую структуру личности (А. Сейтешев, 1975, с. 34; С. Л. Рубинштейн, 1957, с. 308; В. С. Мерлин, 1959; Т. Е. Конникова, 1970, с. 5; Э. Г. Юдин, 1978; Б. Ф. Ломов, 1984; В. Н. Мясищев, 1960₁, с. 121).

3. Направленность — это качество личности, обеспечивающее не столько присвоение целей общества, сколько выработку собственных целей жизнедеятельности, это смыслообразующая структура личности (Б. Ф. Ломов, 1984, с. 9; Э. Г. Юдин, 1978; В. С. Мерлин, 1959).

4. Направленность личности — это система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия, способ интериоризации социального опыта и способ сохранения относительной устойчивости личности (С. Л. Рубинштейн, 1957, с.308; А. Сейтешев, 1975, с.34).

5. Направленность личности определяет её активность по отношению к окружающим и к себе, тенденции поведения, деятельности и общения человека (А. Н. Леонтьев, 1975, с.221; А. Сейтешев, 1975, с.34). Одним из важных показателей направленности личности выступает гражданственность (В. Крысяк, 1999, с. 16).

Исследователи почти единодушно отмечают, что главное в направленности — система ценностных отношений, то есть «отнесение объекта к ценности или отказ ему в этом достоинстве» (Л. П. Фомина, 1976, с.6-7). Л. И. Божович (1968) выделяет общественную, деловую и личностную направленность. Аналогичные типы направленности описывают Т. Н. Конникова (1970), В. Н. Мясищев (1960₁) и другие авторы. Ценностный подход к исследованию направленности, а также утверждение, что главной ценностью общества является идеология, привели в своё время многих исследователей к отождествлению коллективистской и коммунистической направленности личности (В. М. Белогоров, 1986, с. 11), общественной и коммунистической (М. Г. Рассоха, 1985, с. 7). Некоторые авторы выделяли социально-политическую, идейную, идейно-нравственную, политическую, социалистическую, мировоззренческую направленности личности. Происшедшие в стране социальные перемены вызывают в настоящее время скептическое отношение ряда исследователей к названным выше работам. Мы же считаем, что они и сейчас не потеряли своей ценности с точки зрения изучения структуры направленности и механизмов её становления.

Часть авторов при классификации типов направленности выдвигают *временной критерий*. Так, П. М. Якобсон (1969, с. 189) говорит о «на-

правленности в будущее и в прошлое». Б. М. Петухов (1962) выделяет направленность в неопределённое для личности время, направленность в будущее и направленность в прошлое. В литературе обсуждаются и другие типы направленности, в которых заключены те или иные интересы личности или, по выражению С. Л. Рубинштейна, «сосредоточенность её помыслов на определённом предмете» (1946, с. 524). В связи с этим говорят о художественной, эстетической, эмоционально-познавательной, научной, профессиональной направленности личности. При этом мы не встретили утверждений о том, что речь идёт о разных направленностях. Более справедливо считать, что в различных жизненных ситуациях и видах деятельности в зависимости от социальных ролей общая направленность личности проявляется как общественная, гражданская, коллективистская, трудовая, профессиональная и т.д.

Подход с точки зрения направленности, — утверждает Н. И. Макаров, — позволяет рассматривать личность как определённый социальный и нравственно-психологический тип, видеть самое существенное: социально-гражданские и профессионально-трудовые ориентации, на основе которых формируются социально-типические качества (1970, с. 16).

Самоопределение личности диктуется внешними по отношению к ней факторами, не зависящими от её воли и желания, но оцениваемыми ею в соответствии со своими интересами и склонностями. Внутренне принятые личностью как значимые для неё ценностные ориентации, они становятся внутренними побудителями общественно значимых действий, важнейшим из которых является профессиональное самоопределение (Н. Н. Захаров, 1988, с. 78).

Предметом нашего исследования являлась не сама направленность личности, а её воспитание у старшеклассников общеобразовательной гимназии. В этом отношении для нас важным представляется вывод А. Сейтешева, что «решающую и определяющую роль в формировании и развитии направленности личности играют жизненный опыт, социальное воздействие, воспитание» (А. Сейтешев, 1975, с.28). Поскольку мы понимаем направленность с позиций самоопределения человека, то полагаем, что именно опыт жизненного (в том числе — профессионального) самоопределения должен стать основой воспитания.

Наиболее полно сущность направленности раскрывают ее *функции*¹⁹, в развитии личности.

Первая функция направленности личности — *интегральная*. Она обусловлена внутренней структурой направленности как системы, взаимодействие элементов которой «вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственным отдельно взятым образующим систему компонентам. Связь между компонентами системы настолько тесна, существенна, что изменение одного из них вызывает изменение других, а нередко и системы в целом. Наличие столь тесного взаимодействия, органичной связи компонентов и служит основанием того, что во взаимодействии со средой система всегда выступает как нечто единое, обладающее качественной определённой (В. Г. Афанасьев, 1981, с. 19). Направленность личности — это такое образование, в котором внутренние связи компонентов между собой преобладают над внешними воздействиями на них.

Как структурное свойство направленность формируется в результате интеграции личностных качеств. В то же время, исследователи единодушно называют ее интегрирующим, *системообразующим фактором* — это вторая её функция. Она способствует достижению внутренней согласованности личности учащегося, является инструментом подчинения элементов (качеств личности) или создания недостающих элементов системы (личности), своеобразным катализатором на пути развития личности в направлении целостности.

Третья функция направленности личности, на наш взгляд, состоит в том, что она является источником ожиданий, задает направление развития личности и основных ее сторон. Эту функцию можно назвать *функцией целеобразования*. Трудно переоценить ее значение для практики воспитания. «Удовлетворите всем желаниям человека, но отнимите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он, — писал К. Д. Ушинский. — Следовательно, не удовлетворение желаний — то, что обыкновенно называют счастьем, а цель в жизни является сердцевиной человеческого достоинства и человеческого счастья» (1950, с. 514). Целеобразующая функция направленности обеспечивает развитие личности в профессиональном труде, в подготовке к нему.

¹⁹ В данном случае под функцией (от лат. *functio* — исполнение, осуществление) мы понимаем внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений; назначение, роль (значение), которую выполняет определенный элемент или процесс по отношению к целому.

Л. И. Божович считает, что «наиболее глубокой, фундаментальной является характеристика направленности с точки зрения отношения человека к себе и к обществу» (1966, с. 8). В этом смысле необходимо рассмотреть такую важную для воспитания функцию направленности личности как *избирательность*, когда все явления окружающего мира приобретают статус по отношению к сложившемуся идеалу, соотносясь с тем, как они способствуют или мешают осуществлению идеала.

Именно благодаря функции избирательности направленность обеспечивает развитие индивидуальности человека. Об этом пишет А. В. Зосимовский (1982).

Сложившаяся система смыслов обеспечивает устойчивость жизненного пространства человека, что затрудняет дальнейшую ревизию смыслов, их новообразование. Их нельзя создать извне без участия самой личности. Таким образом, функция избирательности обеспечивает субъективную личностную значимость тех или иных ценностей, активность восприятия и интериоризации социального опыта, структурирование личностного опыта, устойчивость поведения и индивидуальность развития личности.

С функцией избирательности тесно связана еще одна — *функция поиска недостающих элементов* (способностей, качеств личности, знаний, умений), поиска возможностей восполнения пробелов в структуре личности. Именно направленность — тот внутренний побудитель, который заставляет личность постоянно «совершенствоваться, впитывая в себя все новые и новые достижения человеческой культуры и социального опыта» (О. С. Аббасова, 1984, с. 115).

Направленность, по убеждению В. Н. Мясищева (1962, с.13), идёт впереди способностей и таланта. Она пробуждает дремлющие силы; мобилизует трудоспособность. Направленность нередко является предпосылкой развития талантливости, это тот «парашютик», который раскрывается первым и вытаскивает из ранца основной «купол» — способности (С. А. Соловейчик, 1968, с. 39). Как показали наши исследования, функция поиска особенно активно проявляется при переходах личности на очередной, более высокий уровень развития ее направленности, что всегда связано с перестройкой ее структуры. Проявляется она у учащихся в самообразовании, самовоспитании и тем более интенсивно, чем более высок уровень развития личности, ее направленности.

Эти пять функций направленности позволяют выделить ее в структуре личности как важнейшее целостное свойство, динамическую характе-

ристику, которая задает процесс самоопределения учащегося, выражает единство общих качеств и специфических свойств его личности и характеризует нравственное отношение учащегося к выполнению социальных ролей.

Мы не останавливаемся на выявленных в нашем исследовании структурных элементах направленности²⁰, поскольку в данном случае лишь представляем ее в качестве формы организации внутреннего пространства саморазвития, что, по нашему мнению, видно из ее понимания как феномена и выделенных функций.

Однако, выделение внутреннего (или субъективного) пространства саморазвития или направленности личности обостряет проблему неадекватности воспитательных влияний: ни прямые воздействия, ни опосредованное влияние через организацию среды не делают воспитание управляемым процессом. Самоорганизация, пожалуй, самое гуманное качество, которое характеризует человека как принадлежащего к разумно мыслящим существам.

Философские проблемы самоорганизации решаются в основном в русле точных наук, в кооперативной науке синергетике, которая изучает слабоструктурированные, нестабильные, неравновесные системы, пребывающие в кризисном состоянии. Эта картина достаточно полно соответствует тому состоянию, в котором находится сейчас воспитание. Представляя подходы к воспитанию именно с этих позиций, мы получаем возможность поиска условий самоорганизации, прежде всего, индивидуально-личностных структур сознания, т.е. придания им того необходимого, недостающего толчка, который и способствует превращению индивида в личность и субъекта собственного бытия.

Определенную помощь в выборе воспитательной стратегии в этом случае дает синергетическая модель воспитания, к рассмотрению которой мы и обратимся далее.

2.2.3 Синергетическая модель воспитания

Еще Л. Н. Толстой в своих записках о Яснополянской школе писал: «Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли совсем к другому и сами воспитаны иначе. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к

²⁰ См.: Борытко Н. М. Профессионально-трудовая направленность личности старшеклассника как основа его жизненного самоопределения // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. (Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина). Вып. 3 / ВГПУ. Волгоград, 1994. С.120-122.

человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается все больше и больше, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, — а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем. Школьники — люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться» (Цит. по: Альтернативные модели воспитания, 1994, с. 42).

Этот эпизод перекликается с характеристикой творческих людей, данной А. Маслоу (1997, с. 93-107): они способны поставить с ног на голову сами основы организации; не любят организованности; им больше по душе забиться в угол или спрятаться на чердаке и работать там в одиночку; они создают помехи, вносят беспокойство; не желают подчиняться общим правилам; они эксцентричны, их часто называют недисциплинированными, необязательными, «неспособными к наукам», исходя из специфического определения науки; их более компульсивные коллеги склонны пенять им за ребячливость, безответственность, необузданность нрава, безрассудство, излишнюю рискованность, некритичность, распущенность, горячность и так далее и тому подобное...

И единственное, что предлагает психолог в качестве практического совета людям, которые берутся управлять творческим персоналом, — «старайтесь найти в общей массе своих сотрудников творческих людей, берегите их и лелейте», поскольку речь идет о людях, которые способны на безрассудство, *когда они хотят этого* (когда они хотят и в силах отдалиться регрессии для укрепления своего Эго, сознательной регрессии, добровольному помешательству, намеренному погружению в бессознательное). «Эти же самые люди могут затем надеть свои шляпы и сюртуки и снова стать взрослыми, рациональными, разумными, упорядоченными и т. д., могут критическим взглядом посмотреть на произведенное ими в минуты великого энтузиазма, в творческой лихорадке. И тогда они смогут сказать: “Это казалось таким замечательным, когда рождалось, но это не то”, — и отвергнуть свою идею. По-настоящему интегрированная личность в состоянии быть и вторичной и первичной, и ребенком и взрослым. Она может регрессировать и вновь обращаться к объективному оцениванию, становясь при этом еще более взвешенной и критичной в своем поведении и суждениях».

Выражаясь современным языком, мы бы сказали, что великий писатель и знаменитый психолог пришли в своих размышлениях к идеям синергетики. И современный педагог о сходных фактах говорит иначе.

«В традиционной системе воспитания, основанной на принципе жёсткого детерминизма, как правило, применяются одномерные, линейные взаимодействия, в результате которых предполагается прямое достижение желаемого результата по схеме “воздействие — результат”, пишет Т. Ф. Борисова (1999, с. 76). — Наиболее часто применяются беседы с подростком, классные часы для учащихся о вреде наркомании, общешкольные конференции, “месячники” по борьбе против наркомании. Как показывает практика традиционной школы и прогрессирующая наркомания в молодёжной и детской среде такие мероприятия имеют скорее отрицательный, чем положительный эффект».

Согласно синергетической модели управления, классическая линейная схема: «управляющее действие — желаемый результат» должна быть дополнена схемой нелинейного, мягкого управления, основывающейся на поиске «резонансных зон», отвечающих потребностям развивающейся личности, считает Т. Ф. Борисова (1999, с. 76).

Вполне естественно обращение все большего числа ученых, педагогов, преподавателей вузов и учителей к синергетическому миропониманию, стремление перенести его понятия и положения непосредственно в педагогическую деятельность, считает М. В. Богуславский (1997). По мнению исследователей, потенциал синергетики — от самых «верхних» этажей теории педагогики до конкретной методики преподавания.

Синергетика (от греч. «син» — «со-», «совместно» и «эргос» — «действие»), созданное профессором Штутгартского университета Германом Хакеном междисциплинарное направление, которое занимается изучением систем, состоящих из многих подсистем различной природы (электронов, атомов, молекул, клеток, нейронов, механических элементов, органов животных, людей, транспортных средств и т.д.), и выявлением того, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных, временных или пространственно-временных структур в макроскопическом масштабе.

В несколько вольной педагогической интерпретации термин «синергетика» может быть переведен как совместная деятельность, сотрудничество. Слово «сотрудничество» — из словаря гуманистической педагогики. Поэтому трудно не согласиться с С. Шаповал (1997, с. 11), которая утверждает, что субъект-субъектный подход, диалогические отно-

шения, неприятие насилия, авторитарности, директивности — эти и другие черты гуманистической педагогики, “школы сотрудничества” до сих пор имели поддержку только в идеологии, только внутри гуманитарной области знания. С появлением и развитием синергетики они получили философское обоснование, которое, в свою очередь, базируется на натурфилософском, естественнонаучном (физическом) знании, на эксперименте, на вычислениях и т.п.»

В отличие от наук, возникавших на стыке двух дисциплин, одна из которых предоставляет новой науке предмет, а другая — метод исследования, синергетика опирается на методы, одинаково приложимые к различным предметным областям, и изучает сложные («многокомпонентные») системы безотносительно к их природе, их самоорганизацию при произвольном изменении управляющих параметров, вероятностную динамику в подпространстве зависящих от времени управляющих параметров.

Индивидуальность, субъектность, саморазвитие ребенка, зарождаясь еще в раннем детстве, нарушает линейность, программируемость воспитательного процесса, придавая ему черты избирательности, саморазвития, целостности, опосредованности. В связи с этими явлениями у традиционно мыслящего педагога возникают закономерные вопросы «возможно ли воспитание?» и «нужно ли оно, если не удастся запрограммировать желаемый результат?» Важная для воспитания особенность синергетических систем состоит в том, что ими можно управлять извне, изменяя действующие на системы факторы. Параметры, описывающие действующие на систему факторы, называются управляющими.

Временная эволюция синергетических систем зависит от причин, которые не могут быть предсказаны с абсолютной точностью. Непредсказуемость поведения синергетических систем связана не только с неполнотой информации о состоянии их многочисленных подсистем (что заставляет ограничиваться вместо индивидуального описания каждой подсистемы описанием ансамблей подсистем) и неизбежными квантовыми флуктуациями, но и тем, что эволюция некоторых систем очень чувствительна к начальным условиям. Даже небольшое различие в начальных условиях в корне изменяет последующую эволюцию системы («эффект бабочки», из известного рассказа Р. Брэдли). Непредсказуемость эволюции синергетических систем получила название стохастичности.

Основополагающая для синергетики триада: «открытость-нелинейность-неравновесность». Сопутствующими ей ключевыми понятиями в приложении к педагогике, возможно, являются понятия самоорганизации, непредсказуемости, случайности, спонтанности, фрагментарности и разнообразия.

Самоорганизация. Синергетика своим (физико-математическим, экспериментальным) путем приходит к тем же выводам, что и гуманистическая психология: термин К. Роджерса «фасилитация» предполагает обучение, «центрированное на ученике», т. е. с точки зрения ученика, исходя из его интересов.

Непредсказуемость. Никому неизвестны результаты какого бы то ни было педагогического действия. Э. Н. Гусинский пишет, что «предсказать, какая именно встреча окажется значимой, какое воздействие на систему приведет к резонансному отклику, в соответствии с принципами неопределенности невозможно», выражаясь словами поэта, «нам не дано предугадать...» Оказывается, главное — не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему (среду). Малые, но правильно организованные — резонансные — воздействия на сложную систему чрезвычайно эффективны. Поразительно, что это свойство сложной организации было угадано еще тысячелетия назад родоначальником даосизма Лао-Цзы и выражено в вечно озадачивающей нас форме: слабое побеждает сильное, мягкое побеждает твердое, тихое побеждает громкое и т.д.

Случайность и спонтанность оказываются, важным фактором развития, хотя эти педагогические постулаты, вытекающие из идей синергетики, пока оказываются противоположными современной педагогической системе. Появление в альтернативных развилках («бифуркациях») веера возможностей, имеющих вероятностный характер реализации, создает воспитателю благоприятную возможность для сравнительно-сопоставительного анализа многовариантной ситуации, выстраивания вместе с воспитанником прочностных путей развития, поиска объяснения механизмов возникновения нового.

Фрагментарность. В положительном смысле это свойство называют дискретностью. Как утверждают некоторые исследователи, границ «целого» просто не существует, это доказывается самим существованием в языке термина контекст, границы которого могут быть только относительными, но никак не абсолютными. Синергетика открывает новые принципы суперпозиции, сборки сложного эволюционного целого из

частей, построения сложных развивающихся систем из простых. Применительно к обучению «нужно отбирать факты, которые были бы репрезентативны, т. е. представляли науку в целом, и оформлять их в виде коротких историй, — предлагает С. Шаповал. — Может быть, к этому условию построения нового курса подойдет название “принцип коллекции”?» Вероятно, в этой же логике можно выстраивать и воспитание.

Благодаря своим возможностям объяснения большого класса явлений в 80-90-е гг. уже обосновывается как новая философия и охватывает самые различные области гуманитарного знания: политологию и правове-дение, мораль, историю. Сейчас синергетика все больше проникает в педагогику.

Так, Н. М. Таланчук (1997) утверждает, что воспитание по своей сущности есть системно-синергетический процесс человековедения, а не линейный, не односторонний, не однофакторный и даже не многофакторный процесс. Он доказывает это тем, что воспитание личности и ее полноценное развитие обеспечиваются синергетическим взаимодействием таких объективных начал как: целенаправленная воспитательная деятельность педагога, самосовершенствование личности и влияния на нее социально-педагогической инфраструктуры общества (такая инфраструктура понимается как система необходимых социальных условий для жизнедеятельности и развития личности). Эти начала обуславливают друг друга: педагог не сможет воспитать ученика, который сам не включен в самосовершенствование, а его воспитательные усилия окажутся малоэффективными, если социальная среда не подкрепляет этих усилий, не согласуется с ними.

Автор доказывает также что, что эффект воспитания достигается не педагогическим воздействием, а синергетизмом воспитательного взаимодействия педагога и учащихся: в буквальном значении педагог не формирует личность, ее знания, умения, качества, а создает такие условия, при которых учащийся включается в активную деятельность по достижению определенной цели и, следовательно, самосовершенствуется. Процесс воспитания совершается через формирование у учащихся системной ориентировочной основы поведения и деятельности личности (Н. М. Таланчук, 1997, с. 326).

Ядро в синергетической теории воспитания Н. М. Таланчука составляет категория «генеалогия личности», объясняющая происхождение личности в системогенезе. Автор доказывает, что развитие и становление человека как личности подчиняется системно-ролевой закономерности, он становится личностью не иначе, как осваивая и выполняя объектив-

ную систему социальных ролей: в семье — семейных, в профессионально-трудовой сфере — профессионально-трудовых, в обществе — гражданских, в мире — геосоциальных и интерсоциальных, в Я-сфере — эгосферных. Такие социальные роли объективны для человека, даны ему ходом социальной эволюции. Осваивая и выполняя их, человек овладевает культурой человековедения, составными частями которой являются семейная культура, профессионально-трудовая культура, гражданская культура, геосоциальная культура и эгосферная культура. В свою очередь, каждая социальная роль указывает на конкретные элементы человековедческой культуры, которые необходимы ей для полноценной жизнедеятельности.

Зная генеалогию личности, мы можем объективно объяснить, что такое воспитание в узком педагогическом значении этого слова, что такое развитие личности и ее самовоспитание и как взаимосвязаны эти явления. Рождаясь, человек становится личностью лишь через овладение социальной культурой. В немецкой педагогике этот процесс называют «энкультурацией», то есть «становлением человека как человека культуры». Это значит, что первичная природа человека окультуривается социальной средой и благодаря этому происходит ее развитие. Это и есть синергетическое взаимодействие интернального и эндонального, рождающего развитие и саморазвитие личности. Развитие — это внутренний процесс психических новообразований, которым нельзя управлять в буквальном смысле слова, а можно лишь обусловить, создав предпосылки для внутренней саморегуляции личности (там же, с. 327) при соблюдении следующих условий.

Во-первых, психологическая готовность личности к восприятию воспитательного воздействия, к принятию его, то есть такое состояние, которое собирает и гармонизирует в единое системное целое различные психические процессы: внимание, восприятие, интерес, потребность, мотив, установку и ситуативная готовность.

Во-вторых — это способность личности решать поставленные задачи, зависящая от ее знаний, убеждений, привычек и т.д., то есть от реального опыта.

В-третьих — это синергетическое контактное взаимодействие педагога и учащихся, то есть основанное на взаимопонимании, взаимном доверии, взаимном согласии и сотрудничестве субъектов педагогического процесса.

Сходные идеи высказывает в своей концепции С. В. Кульневич (1997). К синергетическим категориям обращаются в своих исследованиях Ю. С. Майнулов (1997), Т. Ф. Борисова (1999). А. Н. Басов (1999) говорит о «педагогически целесообразном прикосновении к “резонансным зонам” социального опыта старшеклассника, которое способно обеспечить в будущем его эффективное взаимодействие с социальной средой, сопротивление негативному воздействию окружающей действительности, социальные гибкость, мобильность в быстро меняющемся мире». Е. А. Федотова (1998, с. 20) соглашается с тем, что синергетическое видение «в значительной мере противостоит как социальному детерминизму, трактующему развитие как зеркальное отражение динамики общественных преобразований, так и отождествлению человека с “закрытой” системой, развитие которой не зависит от влияний окружающей среды и является имманентным процессом».

Наиболее реально синергетика может проявиться в педагогике вообще и в воспитании в частности в сфере педагогического прогнозирования. Она обуславливает перенос внимания с внешних факторов (потребности общества в тех или иных специальностях, количественные параметры образовательной инфраструктуры) на внутренние — собственно педагогические, что предусматривает прежде всего целостный анализ тенденций развития педагогических процессов (что развивается «из глубины» и почему, что пока не реализуется из скрытых тенденций и когда произойдет их проявление).

М. В. Богуславский (1997, с. 21) предлагает и другое прогностическое приложение синергетических подходов: «В случае резонанса современности с какой-то прошлой исторической эпохой происходит ее возвращение (то, что называлось повторяемостью явлений), причем всем “пакетом”. Рефлексируя “возвращающиеся” из прошлого явления и атрибутируя их с определенным историческим периодом, можно не только предсказать, что скоро проявится и в какой форме, но и использовать полученное историко-прогностическое знание: стимулировать позитивные ретропроцессы и блокировать негативные... Причем стратегия образования должна состоять не в выделении одной линии развития, а в способствовании проявлению “собственных” тенденций сложно организованных систем (регионы, образовательные и воспитательные системы). Это подразумевает изменение характера управления в сторону соуправления». Предлагаемый подход нам представляется еще одним способом повышения целостности воспитательных систем, превращения их в воспитательные пространства.

Приняв за основу синергетический принцип управления индивидуальным внутренним субъективным пространством саморазвития как сложной самоорганизующейся системой, воспитатель прогнозирует развитие этой системы через опосредованное взаимодействие с отдельными элементами этой системы, влияя на становление субъектности ребенка через «резонансные зоны». Особые возможности для таких опосредованных влияний предоставляет система дополнительного образования как форма организация досуга детей²¹.

Может быть, главный вывод из всех этих рассуждений в том, что синергетические представления приводят к пониманию воспитательного процесса не как *созидаемой* извне целостности, а как *созидающейся* изнутри, когда «предстояние» перед культурой немислимо без «самостояния», самостановления в ней. Вместе с тем, признаются очень ограниченными рамки вмешательства в этот процесс: сверхмалым воздействием можно произвести глобальные (возможно даже — разрушительные) изменения, а сильное — останется без последствий. Нахождение «резонансных зон», своего рода «акупунктурных точек» воздействия на личностное пространство саморазвития ребенка становится в этой системе представлений основным содержанием воспитания. Таким образом в своих рассуждениях о внутреннем (субъективном) пространстве саморазвития мы приходим к пониманию его как антропологического пространства.

2.2.4 Антропологическое пространство личности

Антропологический принцип, как философская концепция, усматривающая в понятии «человек» основную категорию и исходящая из нее в объяснении природы, общества и мышления, в философии обоснован Л. Фейербахом, у которого он стал основой критики немецкого классического идеализма. В дальнейшем он использован в философии жизни (В. Дильтей), феноменологии (Э. Гуссерль), в идее прагматизма (А. Гелен), «культурантропологии» (Э. Ротхаккер и др.), экзистенциализме, структурализме и др.

Антропологический подход к воспитанию не нов для отечественной и зарубежной педагогики. Еще К. Д. Ушинский для научного обоснования педагогики ввел в нее ряд наук о человеке, которые, по его мысли, ока-

²¹ См.: Борытко Н. М. Досуг как сфера воспитания // Культура. Искусство. Образование: проблемы, перспективы развития: Материалы международной научно-практич. конф., (Смоленск 16–19 дек. 1998). Смоленск: СГИИ, 1998. С. 101–109; Борытко Н. М. Воспитывающий характер досуга в учреждениях дополнительного образования // Инновационные процессы в учреждениях дополнительного образования: Теория и практика. Материалы областной научно-практической конференции, Волгоград, 23 февр. 1999 г. Волгоград: Перемена, 1999. С. 19–25.

завшись включенными в обоснование и осмысление педагогической деятельности, становятся педагогическими. Общее название таких наук — «педагогическая антропология».

По представлению К. Д. Ушинского, педагогика — практическая деятельность, «собрание правил воспитательной деятельности», требующее научного обоснования. Если общая антропология есть учение о человеке как биологическом виде, то педагогическая антропология — учение о человеке развивающемся, становящемся, воспитываемом.

Н. Н. Иорданский (1925) считал, что при формировании и организации жизни ребенка, надо уметь расценивать ее не исключительно с нашей точки зрения, а уметь проникнуть в его мир, приблизиться к нему. Будьте как ребенок, т.е. «не только войдите в его мир, но сумейте этот мир внести в свою душу — настолько ценно его содержание» (с. 11).

Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания, считает Л. М. Лузина (1998, с. 18-19), позволяет педагогической теории обрести свое собственное представление о целостном человеке и развить свою собственную форму антропологии. Педагогическое видение человека, т. е. познание его как воспитуемого позволяет интерпретировать в интересах воспитания ряд антропологических принципов и законов бытия воспитуемого человека, придает воспитанию онтологический характер.

Педагогическая антропология рассматривает воспитание как самовоспитание, как саму жизнь, бытие. Рассмотрение воспитания как способа бытия, наполнение его онтологическим смыслом создает предпосылки для перехода от «педагогике мероприятий» к «педагогике Бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат посредством включения в него антропологических понятий: «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия», «антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др., осуществлять поиск адекватных природе и сущности человека, его бытию методов и форм воспитания.

Философская антропология — это «наука о сущности и структуре сущности человека» (М. Шелер). Представления о сущности могут быть сведены к следующим положениям: это «собственно человеческое в человеке», то, что делает человека «как существо биологическое» человеком «в смысле гуманизации» (М. Шелер, 1994); сущность не дана, она (как подобие Божие) задана в виде возможности, способной реализоваться в определенных условиях и в результате приложения собственных усилий индивида, который наделен для этого необходимыми силами и средств-

вами; эта возможность реализуется в форме человеческой индивидуальности в актах и процессах саморазвития — самоопределения, самореализации, самоутверждения, самовоспитания; возможность всегда открыта миру, она безмасштабна и неисчерпаема как в самообогащении, так и в ее постижении (познании, описании); она тотальна: каждая сущностная черта «пронизывает», «окрашивает» все остальные, со-творяя ансамбль, и в то же время, подобно монаде, отражает в себе весь духовный космос индивида.

«Образование, если его рассматривать как культуру души, есть категория бытия человека, а не знания и переживания. Это та форма, в которой он существует» (М. Шелер, 1994). Отсюда требование к педагогике, к теории воспитания быть онтологией, учением о духовном бытии, рассматривающим каждое мгновение жизни человека, особенно ребенка, как самоценный, самодостаточный период, равноправный со всеми другими периодами жизни. Задача педагога в процессе воспитания — насытить этот период всеми благами и прелестями детства, но не превратить в средство подготовки к какой-то «будущей жизни» (В. Дильтей).

Ориентация на «естественный» ход развития ребенка состоит не в приспособлении программ к ограниченным возможностям соответствующего возраста, но имеет более принципиальный характер. Это связано с тем, что каждый возраст не только и не столько этап подготовки к следующему возрасту: дошкольный возраст — как период подготовки к школе, школьный — как период подготовки к взрослой жизни. Внутреннее (или антропологическое) пространство рассматривается как развивающаяся во времени целостностная система. Следовательно, каждый возрастной этап — это самостоятельный, самоценный способ организации сознания и мышления ребенка, особый мир, особое субъективное пространство, формирующееся в данном возрасте. Это пространство как целостность в последующем развитии ребенка вступает в диалог с другими его пространствами, другими мирами, создавая полифонию жизни, бытия.

«Понятие возраста характеризуется... своеобразием некоторой целостной структуры личности» (Л. И. Божович, 1968, с. 12), а следовательно, и внутреннего мира ребенка, где действуют своего рода силы притяжения и отталкивания в отношении различных воспитательных средств. И произвольно что-то вносить в этот мир воспитатель не может. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров, где каждая точка — ребенок,

индивидуальность — представляет вход в самостоятельное самоценное целое (И. А. Колесникова, 1999, с. 107).

«Каждый возраст, связанный со своеобразной организацией психики, сознания, мышления, не снимается в ходе последующего развития, не заменяется новой, более прогрессивной организацией, но остается на следующем этапе в неснятом виде, в виде некоторого самостоятельного голоса, который дополняется другими голосами, вступая с ними в диалог, и в этом диалоге не заменяется на нечто иное, не объединяется, не обобщается с другими голосами, позициями, но усиливается, обогащается, уплотняется, развивает свои собственные потенции, выстраивает новые аргументы» (И. А. Берлянд). Поэтому задача воспитателя на каждом этапе — не перевести возможно скорее ребенка на следующий этап, а помочь, поддержать становление внутреннего мира ребенка, укрепить эту позицию, свойственную ребенку, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией. Но, к сожалению, толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной педагогической действительности.

Педагогическая антропология в ее современном прочтении призвана указать практические пути к работе с человеческим качеством в его целостности. Основная категория антропологического подхода — «человек». В связи с этим некорректно относить сущностные характеристики человеческого бытия только к личности или субъекту, индивиду, которые являются лишь отдельными характеристиками бытия человека, «инструментами», которыми пользуется человек в целях самопознания, самоопределения, самовоспитания и т. п. Все другие понятия производны от другой центральной категории — «человеческого бытия».

«Чтобы воспитать человека во всех отношениях, нужно знать его во всех отношениях. Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе... Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и высоких мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии *черпать в самой при-*

роде человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!» (К. Д. Ушинский, 1950, т. 8, с. 35-36. Выделено нами — *НБ*).

Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и ее не следует подменять искусственными, привнесенными в нее «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием есть неисчерпаемый источник воспитательных средств. Это и есть путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике Бытия²².

Воспитание по М. Шелеру (1994) самодостаточно и самоценно, оно не есть подготовка к чему-то: воспитание существует не ради подготовки к профессии и даже не ради подготовки к жизни, а наоборот, оно — сама жизнь, а всякая учебная подготовка к чему-то существует для воспитания. Воспитание лишено каких-либо внешних целей: оно для человека, для того, чтобы человек реализовал себя, самоосуществился. Становление личности — это плод собственных усилий индивида в соответствующей обстановке, которая суть культура во всем ее многообразии.

В свете бытийственной природы воспитания принципиальным представляется вопрос о стимулах, идеалах воспитания. В недавнем прошлом в нашей школе ими выступали конкретные «героические» личности, конкретная судьба, конкретный подвиг. Открытость сущности человека, его неограниченные возможности несовместимы с идеалом в виде неподвижного образца. Это ограничивает свободное самоопределение, уникальность. Это имел в виду Г. Плеснер, отрицая любые образцы. М. Шелер признавал необходимость стимула к самовоспитанию в виде «ценностного образа личности», завоевавшей любовь и уважение народа. Но не потому, что эта личность прожила героическую жизнь или совершила подвиг, а только потому, что она нашла свое «Я», самоосуществилась. Таким образом, эти позиции близки и взаимодополняют друг друга.

Природа человека уникальна, но эта уникальность лишь задана, но не дана. Антропологический подход имеет целью реализовать «заданное» природой, сделать его «данностью», при постоянном осознании, что никакой процесс воспитания не в состоянии изменить природу человека. Организация духовного бытия — в понимании и умелой педагогической поддержке составляют смысл и назначение процесса воспитания.

²² См. напр.: Как драматизировать идею // Щуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993. С. 63-69.

Не ставя перед собой специальной задачи отбора принципов воспитания, выделим все же один, который органично закономерно вытекает из предшествующих рассуждений — *принцип дополнительности*, «пристраивания» педагога к ребенку, к процессу его собственного развития.

Этот принцип не может быть воспринят иначе, как оскорбление, с точки зрения традиционно мыслящего педагога, привыкшего «формировать личности учащихся» по образу и подобию своему или своих представлений об идеале ученика, воспринимающего себя «инженером человеческих душ» или «ваятелем внутреннего мира личности». Однако этот принцип возвышает профессионала, поскольку предполагает в нем способность к вариативности (быть разным с разными учениками, воспитанниками, причем, быть разным одновременно!), умение интегрироваться с проблематикой реальной жизнедеятельности детей.

В связи с этим, все чаще в педагогической литературе поднимается вопрос о педагогической поддержке (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, С. В. Кульневич) или педагогическом сопровождении (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына). При всех различиях в терминологии, сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки — это оказание помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

В становлении субъектности ребенку требуются духовная и нравственная поддержка и помощь. Ее оказывают ему педагоги, родители, другие взрослые, сотрудничающие с детьми в решении проблем их здоровья, образования, досуга и др. Эта помощь имеет гуманитарный характер, т. е. осуществляется добровольно, адресно, с любовью и уважением к детям, по нравственным мотивам заботы о растущем человеке, милосердного отношения к нему.

Педагогическая поддержка состоит в совместном с учеником определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, 1999, с. 394). При этом ответственность за принятие окончательного решения лежит на ребенке, а воспитатель выступает как консультант, советчик в разрешении жиз-

ненных проблем²³, поскольку «конечная цель образования и педагогики — это помощь человеку стать самим собой, стать человеком, помощь в наиболее полном раскрытии его возможностей» (L. Kubie, 1953-54).

Сказанное отнюдь не означает равнодушия воспитателя, напротив — полнейшую заинтересованность в судьбе ребенка, но одновременно и признание за ребенком права «самостоятельно реагировать на обстоятельства и *поступать так, как он считает нужным*» (О. С. Гребенюк, 1995, с. 10. Выделено нами — *НБ*).

Интересны в связи с этим рассуждения А. Маслоу (1997, с. 30-31) о восприятии любящего человека, которое позволяет ему так тонко чувствовать объект своей любви, так полно познать его, как никогда не сможет тот, кто не любит. Любовь такого рода сопряжена с большим интересом к объекту, и благодаря этому интересу становится возможным терпеливое наблюдение за объектом. Мать, очарованная своим младенцем, замороженно исследует сантиметр за сантиметром его крохотное тельце, и она несомненно знает о своем малыше — знает в самом буквальном смысле — гораздо больше, чем кто-либо, не интересующийся этим конкретным ребенком. С нелюбимым человеком такое вряд ли возможно — слишком быстро одолеет скука.

Но «любящее знание», по выражению Маслоу, имеет и другие, важные для воспитательной практики преимущества. Человек, знающий, что он любим, раскрывается, распахивается навстречу другому, он сбрасывает с себя все защитные маски, он позволяет себе обнажиться, не обязательно только физически, но также психологически и духовно. Другими словами, вместо того, чтобы прятаться, он разрешает себе стать понятным.

Возможно, самое главное педагогическое преимущество такого вида познания, состоит в том, что, когда мы любим, или очарованы, или заинтересованы кем-то, мы меньше обычного склонны к властвованию, к управлению, к изменению, к улучшению объекта своей любви. Принимая человека как самостийную сущность, таким, какой он есть, мы не будем вмешиваться, не будем выдвигать абстрактных требований, не будем манипулировать. И насколько прочно нам удастся удержаться в этой спокойной, взвешенной позиции любящего приятия, настолько близко мы приблизимся к объективности.

²³ См.: Борытко Н. М., Слесаренко Н. М. Классный воспитатель: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 1995. 56 с.

А. Маслоу подчеркивает при этом, что это лишь способ, специфический путь познания определенных истин, которые лучше всего познаются именно так, не утверждая, что это единственно верный путь или что абсолютно все истины достижимы таким способом. Если мы осознаем, что наряду с особым рода пронизательностью любовь может породить и особым рода слепоту, то можно считать, что мы достаточно предостережены и вооружены, чтобы считать себя объективными.

Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы «продолжения себя в другом», развития свойств личности как «значимого другого» и создания внутренних условий для саморазвития (А. Г. Домолов). С организационной (технологической) позиции Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич (1999, с. 397-400) выделяют в педагогической поддержке такие этапы деятельности учителя как диагностический, поисковый, договорный, деятельностный и рефлексивный.

Уточняя идею становления человеческой целостности, представитель христианской антропологии И. В. Кириевский отмечал, что хотя «внутренний» человек — это духовный центр личности, однако человек, открывший в себе этот центр, должен достичь также единства своего «внешнего» и «внутреннего» существа — единства с окружающей реальностью (Что такое человек?, кн. 1, с. 43). Осуществить подобное индивид способен, если он выступает как «психофизиологическая и социальная определенность» (Г. В. Гребеньков, 1993, с. 223), как «антропологическая целостность», в которой природные и внутренние смыслы взаимодействуют с функциональной ролью. Соответственно и сама идея целостности индивида и его способности к непрерывному развитию получает один из актуальных способов своего выражения через представление о взаимодействии внутреннего мира и социокультурного окружения человека.

С точки зрения антропологического психологизма и экзистенциализма считается, что каждый индивид понимается как активное существо, включенное в процесс поиска условий, обеспечивающих его внутренние потребности. В качестве одного из них экзистенциалисты определяют принадлежность индивида к той или иной общности, которая, в свою очередь, призвана придать смысл и определенную направленность его жизни, помочь ему избежать ощущения собственной ничтожности. Человек, как считает Э. Фромм, должен иметь возможность отнести себя к тому или иному социуму, к какой-то системе, которая бы направляла его жизнь и придавала ей смысл. В противном случае его одолевают со-

мнения и это, в конечном счете, может парализовать его способность действовать, а значит жить (Э. Фромм, 1989, с. 28).

Таким образом, антропологическая интерпретация компонентов структуры воспитательного процесса придает ему онтологический характер, а философское понимание человека — направленность всех воспитательных усилий на реализацию природных сил и возможностей, заложенных в сущностных характеристиках человека. При этом внутреннее пространство индивида понимается как единство объективного и субъективного, природного и социального, индивидуального и типического. Эта целостность и является «промежуточной реальностью» (К. Рождерс) между индивидом и окружающими его условиями. Таким образом внутреннее субъективное пространство, проявляющееся в форме направленности личности и существующее по законам синергетики, понимается как антропологическое пространство. Перейдем к рассмотрению процесса его становления.

2.3 ВОСХОЖДЕНИЕ К СУБЪЕКТНОСТИ КАК ПРОЦЕСС

«Воспитание начинается с того, что человек выбирает свое “Я” внутри антропологического пространства, внутри своего возможного мира» — пишет Г. С. Батищев (1989, с. 38). Способность контактируя с самим собой и окружением выражается в авторской жизненной стратегии, реализация которой способна обеспечить осознанность, гуманистическую ориентацию, интенсивность и продуктивность личностного саморазвития.

«Проблему создания хорошего человека можно с уверенностью назвать проблемой самоэволюции человека, — утверждал А. Маслоу (1997, с. 32). — Нам необходим такой человек, который был бы ответствен за себя и свое развитие, досконально знал самого себя, умел осознавать себя и свои поступки, стремился к полной актуализации своего потенциала и т. д.» Однако «самоактуализация — это не только конечная станция нашего путешествия, но и само путешествие, и движущая сила его. Это ежеминутная актуализация всех наших чувствуемых и даже лишь предощущаемых возможностей... Вам не обязательно совершать героические поступки, но нужно быть готовым к ежедневному и кропотливому труду выявления и вскрытия собственных возможностей... Самоактуализация — это работа над тем, к чему вы стремитесь... нужно хотеть в наибольшей степени раскрыть свои возможности... Самоактуализация — это напряженный процесс постепенного роста, кропотливый труд накопления маленьких достижений» (он же, с. 59-62).

Бытие, «существование представляется в виде процесса, нежели как застывшая сущность» (К. Роджерс). Становление личности — это процесс внутренний, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу, он имеет противоречивый, дискретный характер, ему свойственны свои взлеты и падения, духовные приобретения и потери. Педагог должен понимать, что имеет дело с личностью, которая многое не знает о себе, находится в процессе становления, в поиске себя и смыслов своей жизни, и главное, что требуется ребенку в процессе движения к собственной личности — это помочь самому разобраться в себе и решить собственные жизненные проблемы (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, 1999, с. 45).

Чтобы «научить ребенка жить своей собственной жизнью» (М. Бубер), необходимо представлять закономерности становления субъектности, антропологического пространства как процесса. Воспитание, структу-

ры и содержание которого разворачиваются во времени, позволяет понять *категория процесса*.

2.3.1 Процессуальные характеристики воспитания: интенциональность, стадийность, нелинейность, ситуативность

В философии **процесс** (лат. *processus* — прохождение, продвижение) — это закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление. Здесь эта категория, прежде всего, связана с категорией развития — *закономерного* качественного изменения материальных и идеальных объектов, характеризующееся как *необратимое* и *направленное*. Одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений. *Обратимые* изменения характерны для процессов функционирования (т. е. циклического воспроизведения постоянной системы связей и отношений); при отсутствии *направленности* изменения не могут накапливаться, что лишает процесс свойственной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии; отсутствие *закономерностей* характеризует случайные изменения катастрофического типа. Философское осмысление развития означает воспроизведение всеобщих характеристик всего многообразия связей, отношений и процессов реальности. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта (Философский словарь, 1986, с. 393, 400).

Таким образом, в наиболее общем определении *процесс* — *это то, что разворачивается во времени как закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция*.

Процесс воспитания имеет *четкую структуру* взаимосвязанных и упорядоченных компонентов. Как правило, в ней выделяются: цель, содержание, методы, средства, организационные формы. В неизменной структуре своих компонентов, как считает Л. М. Лузина (1998, с. 71), воспитательный процесс может «обслуживать» самые различные подходы. Педагогическая тональность процесса воспитания зависит от тех методологических «чертежей», по которым он построен, от той смысловой интерпретации, сквозь призму которой рассмотрены основные компоненты его структуры.

С категорией структуры воспитательного процесса непосредственно связана его *целостность*, как интегрированность, самодостаточность, самостоятельность, автономность развивающейся педагогической системы, связанные с ее внутренней активностью. В целостности отража-

ется своеобразие воспитательного процесса как системы, присущие ей как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования. Целостность — свойство, органически присущее педагогическому процессу как любому объекту реальной действительности. Однако, как динамическая, изменчивая характеристика, она может присутствовать на одном этапе существования процесса и в меньшей степени проявляться в другом.

При этом И. А. Колесникова (1991, с. 107) считает необходимым учет следующих двух моментов:

- недостаточно показывать лишь внешнюю сторону становления целостности процесса, «накопление» компонентов, функций, состояний, создаваемых на стороне педагога, автоматически ожидая получения целостного результата на стороне воспитанника;

- развивающуюся целостность необходимо анализировать как свойство изучаемого процесса в ее конкретно исторических и социо-культурных проявлениях, а не как «изолированную педагогическую целостность», «открывающуюся» в пространство жизнедеятельности участников, в ситуацию воспитания, взятую в широком смысле.

По определению Ш. А. Амонашвили (см.: Новое педагогическое мышление, 1989, с. 172), «основа целостности педагогического процесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь детей».

К категории воспитательного процесса в последние годы обращаются все чаще. Так, А. М. Лузина (1998, с. 71) определяет процесс воспитания как «специально организуемый педагогический процесс, в котором реализуются социально-педагогические цели, создаются условия для полноценной духовной жизни воспитанников, для максимальной реализации их природных способностей, для актуализации душевных и духовных потенций».

Вряд ли можно назвать корректным в философском смысле следующее утверждение автора о том, что «Процесс воспитания — это *организация* осмысленной жизни в культуре, это реальные *условия* для свободного выбора нравственных ценностей и ценностного самоопределения, для выбора “лучшего себя” как “субъекта поступания” (М. М. Бахтин), как субъекта собственной жизни. Воспитательный процесс “предъявляет” (Н. Е. Щуркова) то, из чего следует выбирать и помогает сделать правильный выбор» (выделено нами — *НБ*).

Из философского определения видно, что процесс не может быть «организацией» или «условиями». Однако, для нас здесь важно другое — его

логика или интенциональная характеристика процесса воспитания, закономерный характер происходящих изменений²⁴. С позиций разрабатываемого ею философско-антропологического подхода к воспитанию автор видит задачу в том, чтобы «придать воспитательному процессу онтологический характер, для чего и предпринимается антропологическая интерпретация компонентов его структуры» (Л. М. Лузина, 1998, с. 71). Об онтологическом характере воспитания говорится и в синергетической модели Н. М. Таланчука (1997), к которой мы обращались в п. 2.2.3.

Стремясь к целостному представлению о феномене, к выделению общего, особенного и единичного воспитательной деятельности, И. А. Колесникова дает собственное определение педагогического процесса как наиболее общего понятия, родового по отношению ко всем остальным (учебно-воспитательный процесс, процесс воспитания, воспитательный процесс и т.д.), которое может быть употреблено для обозначения любого процесса, имеющего педагогическую природу, т.е. специально организованного в педагогических целях и направленного на педагогический объект (1991, с. 96).

Таким образом, первая характеристика воспитания как процесса — его интенциональный характер, который при определенных обстоятельствах может стать целевой характеристикой воспитания. Отличие воспитателя-профессионала от дилетанта, оказывающего воспитательные воздействия интуитивно, связано с предвидением результатов, способностью прогнозировать ход процесса. Интенциональность воспитания как процесса становления субъектности имеет важное прогностическое значение.

Педагогическое прогнозирование интересной, общественно ценной и лично значимой деятельности помогает, по мнению М. Г. Яновской (1991, с. 25) разрушить эмоционально-смысловой барьер между педагогом и воспитанником. Категория прогнозирования закономерно возникает, когда мы говорим о воспитании как о *процессе* становления человеческого качества. Грамотный прогноз, основанный на понимании закономерностей развития ребенка, и базирующееся на этом прогнозе проектирование профессиональной деятельности (вместо традиционного «планирования» желаемого) — характерные черты процессуального подхода в воспитании.

²⁴ См.: Борытко Н. М., Борытко О. М. Прогнозируемость как характеристика целостности воспитательного процесса // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. Волгоград, 1986. С. 98-99.

Из синергетики известно, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития. Скорее, необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить системы на эти пути. Для сложных систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития.

При этом важно что, хотя путей эволюции (целей развития) много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), то есть на определенных стадиях эволюции, проявляет себя некая предопределенность, преддетерминированность развертывания процессов. *Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего в соответствии с грядущим порядком.* Будущее «существует в личности как направленность ее развития, ...как желание выразить себя в определенной деятельности» (Л. И. Анцыферова, 1981, с. 4).

Так, Г. Олпорт утверждает, что главное в личности — не зависимость от прошлого, как это можно проследить во взглядах представителей бихевиоризма и фрейдизма, а жизнь в настоящем, предполагающая реализацию индивидом своих личностных потенциалов, его самоактуализацию (цит. по: Б. В. Зейгарник, 1982, с. 249). А. Маслоу (1997, с. 15), также особо выделяет потребность личности в самоактуализации как реализации ею своих потенций, способностей и талантов, как ее «полноценного развития».

Таким образом, понимание интенциональной характеристики процесса становления субъектности индивида повышает результативность воспитания, делает его целостным.

И. С. Марьенко определяет воспитание как *«совокупность последовательных взаимодействий воспитателей и воспитанников»*; А. С. Левшин — как *«живой и сложный поток разнообразно группирующихся педагогических явлений»*; Н. Д. Хмель — как *«непрерывное функционирование системы “педагоги-учащиеся”, выражающееся в смене состояний данной системы»* (цит. по: И. А. Колесникова, 1991, с. 95). С. Д. Поляков (1993, с. 57) также определяет воспитательный процесс как разворачивающуюся во времени последовательность состояний, событий, изменений, как продуктов взаимодействия педагогов и школьников. В сопоставлении с общим определением воспитания мы можем выделить дискретность или **стадийность воспитательного процесса** как следующую его важную характеристику. При этом стадия понимается как «определенная степень, период, этап в развитии

чего-либо, имеющие свои качественные особенности» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), а состояние — «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-н.» (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997). Ни о каком наблюдаемом состоянии, ни о каком возможном положении дел нельзя судить, исходя только из наличных определений, что есть состояние определенного процесса. *Логика процесса может быть реконструирована только из смены наличных состояний и из того, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего состояния и может служить основанием структуры последующего состояния.*

В русле целостного подхода к развитию личности «развитие» рассматривается как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление разнопорядковых новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир — более структурированным, интегрированным и содержательным (Л. И. Анцыферова, А. С. Арсеньев, Б. С. Братусь).

Каждая стадия или состояние процесса — это его качественная определенность на данном этапе развития, целостность. А появление каждой последующей целостности не может происходить иначе, как через «взрыв» старой целостности, через кризис.

В категориях «кризис» и «скачок» раскрывается **нелинейность воспитательного процесса**. Кризисность — атрибутивный признак процесса как смены состояний. Представление о воспитании как о линейном бескризисном процессе абсолютно лишено каких-либо объективных оснований. Ведь кризис (от греч. krisis — решение, поворотный пункт, исход) — это не только «острое затруднение с чем-либо, тяжелое положение», но и «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние (напр., духовный кризис)» (см.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). С точки зрения синергетики, кризисом является точка бифуркации. И кризис является формой перехода от одного целостного состояния к другому.

Философия бытия исходит из пограничных (кризисных) ситуаций человека, в которых раскрывается неминуемое, роковое (К. Ясперс). Но столкновение с судьбой влечет не завершение жизни, а предоставляет человеку шанс подняться над ее видимым крушением посредством постижения разумом господствующего в действительности неразумного.

Кризисное состояние, по мнению философов, должно побуждать человека к поиску причин, породивших «пограничную ситуацию», чтобы, разобравшись, устранить их и расчистить путь к своему самосознанию, обеспечивающему поиск средств и возможностей для выхода из кризиса. Кризис может стать точкой перехода к следующей, более высокого уровня целостности, но может стать и точкой разрушения.

В крушении бытия, считает К. Ясперс, можно наиболее глубоко постигнуть смысл бытия. Крушение — это роковое переживание при встрече с пограничными ситуациями, которое человек, если он намерен остаться человеком, должен использовать для того, чтобы выйти на «путь к бытию». В крушении отчетливо выявляется неразумное (предрассудки в том числе), и уже от человека, а не от рока, обстоятельств, зависит освобождение и прорыв к новой жизни или гибель вместе со старым миром: «Мы всегда в ситуации. Я могу работать, чтобы изменить ее. Кризисные ситуации наряду с удивлением и сомнением являются источником философии. Мы реагируем на них маскировкой или отчаянием, сопровождающими восстановление нашего самобытия» (К. Ясперс).

Некоторые исследователи отмечают, как черту российской ментальности, сосуществование наряду с творческой активностью не менее мощной потребности в саморазрушении. «Эта потребность в гораздо большей степени стимулируется закрытым традиционным образованием, формирующим бессмысленное запоминание и механическое исполнение, чем не менее сообразная российской ментальности потребность в активном творчестве. В связи с этим, любая самостоятельная мыслительная операция для людей, поколениями воспитывавшихся в отчуждении от активной деятельности своего сознания, не имеющих привычки полагаться на него, перепоручавших эту ответственность “вышестоящим инстанциям” — дело крайне трудное (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, 1999, с. 322).

Категория «кризис», как процессуальная характеристика воспитания близка к понятию «скачок», который понимается как «коренное, качественное изменение предмета или явления, превращение старого качества в новое в результате количественных изменений» (Философский словарь, 1986, с. 429-430).

Категория скачка раскрывает механизм движения процесса как переход количественных изменений в качественные, как смену периодов относительной стабильности (функционирования, накопления количественных изменений) кризисами (переходами из одного качества в другое). По сравнению с предшествующей, эволюционной стадией разви-

тия скачок представляет собой более или менее открытые, относительно быстрые изменения. Всякое качественное изменение возможно только через скачок. Но формы скачков исключительно многообразны и зависят как от характера явления, так и от тех условий, в которых протекает его развитие. По существу, каждое явление переходит в новое своим, особым способом. Однако все эти переходы могут быть разделены на два относительно определенных типа: резкие и постепенные скачки (которые нередко сочетаются в одних и тех же процессах). Первые совершаются так, что старое качество изменяется сразу, целиком. Другие совершаются так, что существующее изменяется частями, отдельными элементами, пока в результате постепенного развития оно не будет преобразовано в целом.

Таким образом, мы можем говорить не только о смене одной целостности другой, более совершенной, но и о *стадиях становления целостности*. В этом отношении В. А. Андрусенко (1997) говорит о «становлении самоопределения личности» в окружающем мире, т. е. о стадиях становления процесса. Другие исследователи обращаются к категории становления деятельности, как процессу повышения ее целостности²⁵. Вернемся к этому вопросу позже, а пока обратимся к следующей характеристике процесса — его ситуативности.

Ситуативность воспитательного процесса отмечается многими авторами. Так у Б. П. Битинаса воспитание — это «взаимосвязанная цепь *воспитательных ситуаций*» (выделено нами — *НБ*), у Г. Н. Прокументовой — «динамика способов самореализации ребенка» (цит. по: И. А. Колесникова, 1991, с. 95). Категория ситуации при анализе воспитательного процесса выступает в двух функциях: как рамка исследования и как содержательная единица процесса.

Первая функция связана с тем, что, как уже было показано, процесс возможно понять лишь как смену состояний, положений или ситуаций. В этом отношении ситуация есть «связность деятельности и выстроенных в ней объективаций, горизонт, организующий различные объектные и процедурные представления в содержательное единство» (С. В. Ермаков, 1997, с. 136). В ситуации представлена интенциональная сторона процесса — субъектность взаимодействующих сторон; она обладает определенностью формы как ситуация самоопределения; в ней представлены механизмы управления процессом через систему

²⁵ Одно из таких исследований под нашим руководством проводит С. С. Бакулевская, которая рассматривает стадии становления интеллектуально-творческой деятельности. Понимая интеллект как дея-

ценностей; наконец, — смыслообразование, как результативный аспект процесса. В этом отношении правомерным представляется выделение И. А. Колесниковой (1991) в качестве единицы воспитательного процесса воспитательного цикла как ценностно-смыслового обмена воспитательными потенциалами.

С другой стороны, ситуация является единицей содержательной структуры исследуемого процесса за счет того, что «модель ситуативного действия представляет собой собирающую модель по отношению к различным частным моделям, представляющим ситуацию как нечто, что может быть исследовано» (С. В. Ермаков, 1997, с. 136). Ведь ничего иного, кроме смены ситуаций, в воспитательном процессе (как впрочем, и во всех других процессах тоже) не наблюдается, следовательно, лишь по ситуации мы можем судить о названных выше характеристиках процесса, о его внутренних источниках, движущих силах и т.д. Именно ситуация как типичное для каждого этапа становления личности сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, определяет динамику воспитательного процесса и возникновение психических новообразований.

2.3.2 Проблемы моделирования процесса

Любое изучение педагогических закономерностей есть моделирование педагогических процессов, явлений или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование — одна из основных категорий теории познания: на идее моделирования по существу базируется любой метод научного исследования — как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели). Моделирование — это «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Этот последний называется моделью» (Философский словарь, 1986, с. 289).

Модель (лат. *modulus* — мера, образец) — это в широком смысле — любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), отображающие в более простом, уменьшенном ви-

тельность, она в своем исследовании пришла к выводу, что становление целостности этой деятельно-

де структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и облегчающие процесс получения информации об интересующем нас объекте (М. И. Кондаков, 1976, с. 360-361).

Модель упрощает структуру оригинала, отвлекаясь от несущественного. Она служит «обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта», соотнесения теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем (В. М. Полонский, 1995, с. 104).

В качестве моделей могут выступать знаковые или материальные, искусственные или естественные системы: а) воспроизводящие некоторые свойства системы-оригинала; б) способные замещать, представлять изучаемую систему в определенных отношениях; в) позволяющие проверять истинность и полноту представлений об изучаемой системе, получать о ней информацию.

Между моделью и объектом, интересующим исследователя, должно существовать известное подобие. Оно может заключаться либо (1) в сходстве физических характеристик модели и объекта, либо (2) в сходстве *функций*, осуществляемых моделью и объектом, либо (3) в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели. В любом случае модель может выполнить свою роль тогда, когда степень ее соответствия объекту определена достаточно строго.

При моделировании воспитательного процесса вряд ли представляется возможным выполнить первое или третье условие. Таким образом, возрастает значимость второго требования об обоснованном выделении функций процесса для построения его модели. Мы достаточно много внимания уделили основной функции воспитания — стимулировать целостность антропологического пространства человека, его внутреннего пространства саморазвития. Соответственно, та же функция должна быть представлена и в модели воспитательного процесса.

В. С. Ильин (1984) выделяет и другие требования к модели: во-первых, она должна отобразить степень целостности процесса или явления; во-вторых, дать описание условий и средств его протекания; в-третьих, она должна строиться структурно. В связи с последним требованием возникает необходимость выделения компонентов процесса или явления, а также их взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимоподчиненности.

Как пишет К. Фюнфштюк (1998, с. 13), в синергетике «структуры» понимаются как формы локализованного, застывшего в определенных участках среды процесса. Тем самым снимается антиномичность между понятиями «структура» и «процесс». Их отличает друг от друга не бытие и становление, а разные темпы их развития, т. е. структура — это процесс, протекающий в более медленном темпомире. Структура динамична, а процесс структурирован. В системе структуры образуют каналы развития (креоды) и аттракторы, т.е. возможные траектории и цели развития среды. Своеобразным аттрактором в условиях синергетического хаоса профессионально-педагогических позиций носителей различных концептуальных взглядов И. А. Колесникова выделяет заботу о качестве человека (1999, с. 6).

Наиболее важная особенность содержания, представленного в категории процесса, есть возможность мыслить систему изменений этого содержания, имеющей определенную логику, т. е. внутреннюю связность, которая может быть описана в модели и реализована в действии.

Если вещь всякий раз представлена в пространстве возможных конфигураций целиком, как наличная связность определений, и может быть рассмотрена как нечто данное, то процесс вообще не может быть представлен непосредственно, но мыслится всякий раз как *последовательность наблюдаемых конфигураций, связанная в целое* (выделено нами — НБ). Это целое фиксируется в моделях (как последовательность структурных операторов), но не представлено в наличных конфигурациях опыта (С. В. Ермаков, 1997, с. 42).

В саморазвивающихся системах структура постоянно меняется, что она «отображает не только статические формы упорядоченного целого, но также упорядоченность процессов, т. е. это понятие относится не только к строению, но главное, и к поведению и — самое главное — к развитию системы» (А. М. Аверьянов, 1985, с. 80). Следовательно, процесс воспитания с позиций системности нужно рассматривать в двух его структурных характеристиках: состояния и движения. *Структура состояния* — это строение процесса в разрезе, в каждый момент движения; *структура движения* — это преобразование состояний процесса по ходу его движения (В. С. Ильин, 1984, с. 92-93).

Состояние характеризует бытие объекта в определенный момент и выступает в процессе познания как «снимок» как «сечение» объекта в этот момент времени. Состояние воспитательного процесса, как нам представляется, может быть описано с точки зрения его целостных характе-

ристик (описания личностного свойства как целостного объекта, выделенного из более широкой системы, из среды); функций в более широкой системе, в которую он входит на правах ее элемента; системного представления самого качества или свойства, формирование которого рассматривается, через выделение его элементов (компонентов или составляющих) и внутренней структуры.

Структура движения представляется этапами, стадиями, общей логикой процесса, обеспечивающей оптимальный его результат, и описанием внутренних сил самодвижения процесса. Развитие личности в целом осуществляется путем создания определенной последовательности психических новообразований, которые, в конечном счете, поднимают ее на новый уровень социальной зрелости (В. С. Ильин, 1984, с. 93). Ведь фиксация состояний системы в различные моменты времени, смены этих состояний другими, генетически связанными между собой, и есть отражение объективного хода развития (Б. Ф. Ковбрин, 1977, с. 26).

При этом суть развития педагогического процесса как системы состоит в том, чтобы в результате перехода к новому состоянию процесс более успешно выполнял свою главную функцию — становление человеческого качества. Поэтому динамическая структура воспитательного процесса должна представлять определенную последовательность его состояний за то или иное время, которая оптимальным образом реализует интенциональные характеристики процесса. В русле этой последовательности должны выстраиваться все другие процессы и компоненты воспитания: цели, содержание, методы и т. д.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для построения модели процесса необходимо:

- описать стадии (ступени, этапы) процесса как качественную его определенность в каждом последовательном состоянии явления, как структуру компонентов (составляющих, элементов), целостность; здесь же описываются количественные изменения, происходящие на данной стадии процесса, не приводящие к качественным скачкам;
- выделить закономерную логику процесса (прогноз его развития), его интенциональную характеристику, а также внешние и внутренние условия ее реализации; возможно выделение условий, при которых интенциональность процесса становится его целевой характеристикой, переводя процесс на уровень саморазвивающейся системы;
- описать состояние процесса в «пограничных ситуациях», «точках бифуркации», «кризисных точках», скачки, переходы из одного качественно-

го состояния в следующее; возможно, для этого потребуется указать какие количественные изменения или иные «резонансные влияния» приводят систему в кризисное состояние, разрушающее ее наличную структуру;

■ определить внутренние и внешние силы, обеспечивающие направленное саморазвитие и необратимость процесса; выявить возможность и условия постепенного (поэтапного) становления нового качества в рамках старой целостности или неизбежность резких скачков, изменения структуры явления или процесса.

Целостность воспитательного процесса означает и то, что формирование отдельных свойств личности, индивидуальности или качества человека не является его составляющими, их становление — отдельные грани, стороны, функции единого процесса возрастания субъектности, становления антропологического пространства личности. На наш взгляд, мало результатов дают исследования развития отдельных сторон или свойств личности как самостоятельных процессов. Итог таких исследований, как правило, формулируется самими авторами фразами, аналогичными «в результате исследования выяснилось, что дети, которых обучали математике, знают ее лучше, чем те, которых не обучали».

С позиций целостного подхода к воспитанию (концепция В. С. Ильина) при моделировании процессов формирования отдельных личностных свойств речь должна идти не о структуре этих процессов внутри воспитательного процесса, а о структуре его функций. В связи с этим движение процесса становления человека в воспитании рассматривается нами как преобразование его функциональных состояний, переход от одного функционального состояния (когда, например, стимулируется активность несложного комплекса свойств личности) к другому (когда стимулируется активность более сложного комплекса свойств личности).

Эти переходы осуществляются внутри каждой воспитательной ситуации и при переходе от одной ситуации к другой, от одного этапа, стадии движения процесса к другому этапу, стадии.

2.3.3 Стадийный характер становления: становление целостности

В предшествующих рассуждениях мы пришли к выводу о необходимости выделения и описания стадий процесса как его состояний качественной определенности, каждое из которых отличается своими новообразованиями. Очевидно, что именно выделение стадий процесса является объективным основанием для периодизации в педагогической деятельности, определения наиболее целесообразных акцентов, в отборе

педагогических средств и условий, в проектировании и реализации педагогических программ и технологий²⁶.

Из известных нам приведем две удачных **процедуры выделения стадий процесса**, построенных на идее *уровней становления целостности*, которые подтвердили свою плодотворность в многочисленных исследованиях.

Первая процедура разработана В. С. Ильиным (1984), который исходил из того, что процесс формирования свойств личности необходимо рассматривать в двух аспектах: а) как они обеспечивают активность личности по отношению к той или иной стороне объективного мира и б) как они обеспечивают гармонизацию, координацию, объединение, цементирование всех проявлений личности в единое целое. Поэтому каждый акт роста разносторонности личности является в то же время и актом вызревания ее целостности, гармоничности.

Принимая во внимание эти методологические идеи, В. С. Ильин выделил четыре уровня сформированности целостности, всесторонности, гармоничности личности старшеклассников.

Первый уровень характеризуется аморфностью системы, разрозненностью ее элементов, отсутствием устойчивых связей между ними, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся структуре. Системы ведет себя случайным образом, непредсказуемо, велика ее зависимость от условий внешней среды.

В. С. Ильин (1984, с. 54-55) пишет, что «личность на этой стадии еще нецелостная, односторонне развитая, дисгармоничная, а иногда и деформированная... с ложными, асоциальными, аморальными ценностными ориентациями; совершается зарождение новых ее стержневых качеств, граней разносторонности. На этом этапе возможно ситуативное осознание отдельных социокультурных ценностей, но целостность, всесторонность, гармоничность личности на этом этапе еще не формируются».

Второй уровень отличается появлением связей между группами элементов в системе, в ней образуются как бы «фрагменты структуры», устанавливаются причинно-следственные связи, поведение системы становится предсказуемым в определенных ситуациях, но остается неустойчивым.

²⁶ См.: Борытко Н. М. Основы периодизации в подготовке старшеклассников гимназии к профессиональному самоопределению // Научный поиск в педагогике: Материалы Рос. Школы молодых ученых. Волгоград, 5-11 сент. 1994 г. Волгоград, 1995. С. 157-161.

«На втором уровне развития личности совершается активное созревание стержневых качеств, развитие которых вступает в противоречие с ранее сложившимися стержневыми качествами — идейно-нравственными установками, отношением к труду и др. Школьника все более охватывают сомнения в правильности его прежних убеждений, оценок. В отдельных ситуациях он осуждает их. Однако в целом его поведение и деятельность находятся еще во власти ранее сложившегося уровня развития личности» (В. С. Ильин, 1984, с. 55).

Третий уровень выделяется по наличию связей практически между всеми элементами системы, выстраивается ее внутренняя структура, поведение системы становится более устойчивым, т. е. проявляется на уровне тенденций в большинстве ситуаций жизнедеятельности. Это уровень «связного целого», однако система еще неустойчива, ее структура с большой степенью вероятности может быть разрушена внешними воздействиями.

В. С. Ильин (там же) отмечает, что «на третьем уровне новые тенденции в развитии личности побеждают и совершается ее перестройка, зарождается целостность, разносторонность, гармоничность личности в духе требований современного общества. Здесь стержневые качества личности, особенно идейно-политические, нравственные ориентации, начинают выходить на передний план, выполняя свою системообразующую функцию в поведении школьника, в объединении всех проявлений личности в единое целое, хотя не всегда еще гармоничное».

Четвертый уровень развития системы — это уровень оптимального связного единого целого, когда связи между элементами системы становятся устойчивыми, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится поведение системы. Это стадия саморазвития системы, когда усиливаются внутренние факторы ее развития, а внешние отступают на второй план, когда система включает освоенную среду в качестве элементов своей структуры.

«На четвертом уровне развития личности возникшая целостность, разносторонность личности развивается, крепнет на основе более тесного сплочения вокруг идейно-политических ориентации, обогащения ими всех проявлений личности» — считает В. С. Ильин (там же).

Выделение уровней развития целостности, всесторонности, гармоничности личности открывает возможности для разработки критериев, показателей определения степени сформированности личности школьни-

ка и отдельных ее свойств. Вместе с тем, как универсальная исследовательская процедура, обобщенная уровневая модель В. С. Ильина дает возможность разработать конкретные модели, включающие в себя до девяти стадий.

Так, в своем исследовании профессионально-трудовой направленности мы теоретически предположили о существовании «положительной» и «отрицательной» целостности. Соответственно, «в каждом направлении» выстраивались по четыре уровня. Поскольку на стадии разрозненных ориентаций трудно говорить об их направленности в целом, мы сочли необходимым соединить оба первых («положительный» и «отрицательный») в один начальный уровень. Таким образом, появилась гипотетическая семиуровневая шкала. Затем, в ходе диагностического эксперимента, два крайних отрицательных уровня были исключены и окончательно в исследовании выделилась пятиуровневая шкала, включающая в себя отрицательный, начальный, низкий, средний и высокий уровни профессионально-трудовой направленности старшеклассников гимназии²⁷.

В другом своем исследовании, посвященном подготовке педагогов к воспитательной деятельности, мы остановились на базовых четырех уровнях этой модели²⁸. Та же четырехуровневая модель (продвинутый, высокий, высший, новаторский уровни педагогического мастерства) используется в исследовании А. Н. Кузибецкого²⁹. Б. С. Братусь (1988), выделяя уровни смысловой сферы личности, по сходным основаниям обнаружил четыре: от нулевого (ситуационные смыслы) до третьего (просоциальные — быть преобразователем жизни).

Иную, но не менее убедительную процедуру выделения стадий воспитательного процесса предлагает Г. И. Школьник (1982, с. 48-49). Он выделяет три стадии в направлении развития процесса от менее к более устойчивым и развитым формам убежденности: мнение, взгляд и убеждение. При раскрытии их содержания автор опирается на положение, разработанное С. Л. Рубинштейном, который показал, что конкретной единицей психического является целостный акт отражения объекта субъектом. Такое отражение включает единство двух противоположных компонентов — знания и отношения, интеллектуального и «аффектив-

²⁷ См.: Борытко Н. М. Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994. С. 42-47.

²⁸ См., напр.: Борытко Н. М. Социо-культурный анализ педагогических инноваций // Культура, искусство, образование: проблемы, перспективы развития: Материалы международной науч.-практич. конф. Смоленск, 1999. С. 125-129.

²⁹ Кузибецкий А. Н. Квалификационная работа и аттестация педагога. Волгоград: Перемена, 1996.

ного». Это характерно для мнения, взгляда и убеждения, т. е. любой степени убежденности учащихся. Результат этого единства автор видит в соответствующем характере деятельности.

Мнение — начальная стадия развития убежденности. Его основные признаки: это зарождающаяся форма убежденности в виде общего представления о вопросе и в единстве с ним — эмоционально окрашенного личностного отношения к этому вопросу или отраженной в его содержании реальности. Мнение неустойчиво, недостаточно обосновано, способно возникнуть не только вследствие личной практики, но и внушения взрослых людей или авторитетных товарищей. Зарождающаяся на начальном этапе процесса, мнение может при определенных условиях и не развиться в более совершенную форму, остаться «самим собой». Для человеческого общения эмпирического плана оперирование мнениями весьма типично.

Взгляд — это синтез теоретически обоснованного знания и углубленного их мнения. Он возникает вследствие самостоятельной познавательной деятельности ученика (как вместе с учителем, так и путем самообразования). Его признаки: обоснованность, научность, устойчивость, отход от внушенности, осознание идеи, сущности содержания. Взгляд и отрицает мнение с его приблизительностью, малой достоверностью, и вбирает от него момент отношения личности. Если процесс не доводится до последовательного завершения, то взгляд может приобрести «автономный» характер. Оперирование взглядами типично для человеческого общения учебно-теоретического плана.

Убеждение — самая развитая форма и верхняя ступень убежденности (для данного цикла процесса); оно представляет собой взгляд личности, проверенный в практической деятельности. В нем образуется единство теоретико-идеологического, эмоционального и действенно-практического начал.

Данная процедура выделения уровней была успешно применена С. С. Дуплиевой в проводимом под нашим руководством исследовании педагогических условий формирования у подростков осознанности в выборе модели поведения³⁰. Диагностическими признаками в ее исследовании стали характер социального поведения подростка, его позиция и взаимоотношения с окружающим миром. Разработанная ею теорети-

³⁰ См.: Вестник. Студенческое научное общество. № 12 / Сост. Е. А. Шульгин, Н. М. Борытко. Волгоград, 1999. С. 17-21.

ческая уровневая модель становления осознанности стала инструментом выявления факторов становления социальной позиции подростка.

К трехуровневой модели на основе сходных размышлений пришла в своем исследовании Е. Л. Федотова (1998, с. 130-134). Это уровни низкий (функционально-ролевой), средний (личностно-ориентированный) и высокий (ценностно-личностный). Выявление и обоснование *связей между отдельными элементами педагогического взаимодействия и саморазвитием его субъектов* (признак классификации — *НБ*), позволило ей при анализе уровней взаимодействия педагога и школьника проследить также и за *особенностями влияния на личностный рост участников контакта* (диагностический признак — *НБ*).

Существуют и другие, не менее убедительные процедуры выделения стадий процесса³¹. Однако нашей задачей не является их коллекционирование. Важнее представляется другое — определить универсальные процедуры выделения стадий процесса, которые можно использовать как алгоритм понимания воспитательного процесса, а также при исследовании воспитания. И здесь общность рассмотренных моделей нам видится в том, что они имеют характер качественных ранговых *шкал* для определения *уровня* развития процесса.

Моделирование нередко приводит педагога-исследователя к ***задачам шкалирования, измерения*** определенных сторон, свойств или качеств личности, процесса или деятельности. При этом измерение понимается как переход от качественного описания педагогических явлений к *строгому* количественному. В этом, как нам представляется и заключена методологическая ошибка многих исследований в области воспитания: качественная и количественная шкалы противопоставляются. Качественная при этом считается нестрогой, приблизительной, ведь измерение — «это совокупность действий, выполняемых при помощи средств измерений *с целью нахождения числового значения измеряемой величины* в принятых единицах измерения» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000).

Однако «поставить в соответствие измеряемой величине ее числовое значение» означает найти ее место на шкале измерения. В теории измерений известны, по крайней мере, четыре типа шкал: наименований (номинальные измерения), порядковая (или ранговая), интервальная и отношений (см.: Дж. Гласс, Дж. Стэнли, 1976; К. Ингекамп, 1991). В

³¹ К примеру, Н. С. Пряжников (1995) выделяет пять уровней самореализации человека, используя в качестве критерия внутреннее принятие человеком данной деятельности и степень творческого к ней отношения: неприятие, избегание, репродуктивное, продуктивное и творческое отношение.

полной мере количественными можно назвать лишь две последние из них, наименее применимые в педагогических исследованиях.

Ведь, к примеру, нельзя же назвать ребенка, находящегося на четвертом уровне развития самостоятельности «вдвое самостоятельнее» того, что отнесен исследователем ко второму уровню. Поэтому чрезвычайно сомнительными выглядят предложения немалого числа исследователей о частотности проявления того или иного свойства как основы для выделения стадий процесса. Трудно понять, чем, к примеру, отличается «редкое проявление свойства» от «очень редкого» или «частое» от «устойчивого».

Приведенные модели В. С. Ильина и Г. И. Школьника относятся к *порядковым (или ранговым) шкалам*, которые отражают количество свойства, принадлежащего предметам, но равные разности не означают при этом равных разностей в количествах этих свойств. Они лишь выражают степень выраженности какого-либо признака по принципу «больше-меньше».

Каждый уровень в этих шкалах должен отличаться от других своей *качественной* определенностью, наличием определенных новообразований. Как известно, качественная определенность предметов и явлений и есть то, что делает их устойчивыми, что разграничивает их. Качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов (Философский словарь, 1986, с 193-194).

Такой же качественной определенностью должны обладать для их различения и объекты на **шкале наименований** (или номинальной шкале). Здесь различие номеров классов говорит лишь о том, что данные объекты различаются. Ведь новая стадия процесса — это всегда новое «не-что», определенно иное, чем было, иная целостность, качественная определенность. Она не обязательно должна быть «больше» или «меньше» предыдущей. Она — иная, когда мы рассматриваем воспитательный процесс, а не учебный, результатом которого могут быть количественные изменения.

В педагогических измерениях к номинальным шкалам относится выделение социальных типов — таких как образа жизни человека (мещанин, дворянин, крестьянин), типов мышления (естественнонаучный, технократический, гуманитарный и т. д.), направленности личности (деловая, личностная, коллективистская) и проч. Во всех этих случаях трудно сказать, что больше или меньше, лучше или хуже. Такие оценки воз-

можно лишь применительно к конкретной ситуации в категориях «эффективно – не эффективно». В общем же случае эти состояния *качественно разные* и мы можем представить их в модели как стадии процесса, если наблюдаются переходы от одного такого состояния к другому.

Так Т. А. Затымина в проводимом под нашим руководством исследовании процессов профессионального развития учителей музыки установила, что наиболее плодотворным для их деятельности и профессионально-личностного развития является гуманитарный тип мировосприятия. А в рамках этого типа она использовала уровневую модель.

К сочетанию номинальной и уровневой (порядковой) шкал мы пришли в собственном исследовании при построении модели процесса развития воспитательной позиции педагога. Выделив три типа профессиональных ценностей и четыре уровня сформированности позиции мы пришли к модели «культурологической матрицы» из двенадцати видов педагогических позиций³².

Таким образом, стадии воспитательного процесса могут быть описаны как *уровни* сформированности личности (или какого-либо ее свойства) или просто как *качественно различающиеся состояния* (имея в виду номинальную шкалу). Принципиальным же при выделении стадий является то, что каждая из них — особая целостность, отличающаяся качественной определенностью.

2.3.4 Динамика воспитательного процесса

Динамика воспитательного процесса выделяется практически всеми авторами, но трактуется по-разному. Г. И. Легонький (1979), понимает движение процесса как охват воспитательными воздействиями все большего пространства жизнедеятельности учащихся. Эту группу интерпретаций мы относим к *внешней характеристике движения воспитательного процесса*. Для Б. П. Битинаса, динамика воспитательного процесса означает, скорее, его автономию, самодвижение («саморазвивающаяся система, движущаяся на основании обратной информации о внутренней и внешней реакции воспитанников в воспитательной ситуации»). Ю. П. Сокольников развитие воспитательной системы видит как результат последовательно перестраивающейся деятельности воспитателей по решению развивающейся системы педагогических задач.

Другая группа авторов обращают свое внимание на его *внутреннюю динамику*. Так, В. В. Краевский и В. С. Ильин рассматривают движе-

ние процесса как его развитие по направлению к более высоким уровням целостности через смену функциональных состояний учебно-воспитательной системы. Н. К. Сергеев (1997) видит смысл развития в движении от частичного, ориентированного на определенную функцию, к полному, разностороннему, направленному на полноценную самореализацию в складывающейся и корректирующейся самой личностью системе жизнедеятельности. Для педагога это особенно важно, ибо природа педагогической деятельности такова, что требует «всего» человека. Л. А. Левшин связывает движение процесса с расширением процесса самообучения, самообразования, самовоспитания, т.е. развитием субъектных свойств воспитанников. Г. Н. Прозументова, говоря о многомерности и многоуровневости педагогической деятельности в рамках педагогической системы, поднимает проблему качественного изменения способов связи ребенка с другими членами общества, являющимися реальной клеточкой связи его с жизнью, также рассматривая процесс в плоскости жизнедеятельности воспитанника.

И. А. Колесникова (1991) называет одновременно обе (внутреннюю и внешнюю) характеристики движения воспитательного процесса, выделяя две тенденции. Первая — к сжатию структуры по горизонтали и вертикали, как следствие сближения, гармонизации взаимодействия обеих сторон и увеличения целесообразности деятельности конкретных участников (приближения результата к цели). Вторая — связана с «расширением» во времени каждого компонента за счет обогащения, разворачивания его внутренней структуры по мере совершенствования индивидуальных возможностей участников процесса.

В другой своей работе (1988, с. 10) под развитием она понимает «процесс последовательных прогрессивных внутренних и внешних изменений, которые характеризуются переходом от низших к высшим формам и уровням жизнедеятельности человека. В ходе развития на базе природных задатков и способностей количественные изменения ведут к образованию нового качества, появлению новых структур в организме, психике, социальных проявлениях личности. Причем в самом организме, его строении, физиологических и психических свойствах, в его функциях содержатся внутренние условия развития».

Она метко замечает, что понимание поуровневого (скачкообразного) движения к целостности приводит к тому, что средством обнаружения

³² См.: Борытко Н. М. Социокультурная позиция педагога // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. VII годового собрания Южного отделения РАО и XIX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону, 2000. Ч. I. С. 162–164.

динамики этого движения чаще всего служит «диагностический срез». Данный образ очень точен, поскольку срез — это всегда остановка в развитии, равнозначная для живого организма гибели. (По живому ведь обычно не «режут»...). В силу этого, информация о степени целостности личности (процессе), получаемая «на срезе» — всегда знание о прошлом в развитии живой системы (И. А. Колесникова, 1999, с. 109). Следовательно, выделение уровней еще не приводит к пониманию динамики процесса — нужно выявление внутренних сил самодвижения исследуемого феномена.

Таким источником саморазвития Н. К. Сергеев (1997, с. 114) называет стремление уйти от недостатков, И. А. Колесникова (1999, с. 99) — увеличение осознанности движения от природной сущности к духовным высотам; Е. В. Бондаревская и Т. И. Власова — духовность человека.

Н. А. Бердяев в работе «О назначении человека» высказывает идею о том, что «человек есть существо, недовольное самим собой и способное себя перерастать» (Таинственнее, чем мир..., 1991, с. 22). По его мнению, индивид испытывает потребность в самоизменении и способен реализовать это изменение, причем по пути прогресса, качественного преобразования своих первоначальных характеристик. «Личности нет без изменения, но личности нет и без неизменности... Изменение может быть улучшением, восполнением, восхождением, но может быть изменой. И вся задача состоит в том, чтобы изменение не было изменой, чтобы в нем личность оставалась верной самой себе» (там же, с. 40).

Концептуальную основу гуманистической психологии составляет понимание жизни человека как единого процесса его бытия и становления (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Р. Роджерс и др.). Она объясняет личность как уникальную целостную систему, открытую внешним влияниям, обладающую реальной возможностью самоактуализации, динамичную по своему характеру и опирающуюся в своем развитии на внутренне присущий ей источник собственной активности.

В. И. Андреев (1994, с. 38), анализируя понятия «развитие» и «саморазвитие», разводит их, полагая, что в отличие от развития, саморазвитие обусловлено тем, что изменения в личностной сфере детерминируются не влияниями извне, а благодаря целенаправленному воздействию личности на самое себя. Причем происходят они не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: в самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, самореализации, самоуправлении. Под творческим саморазвитием при этом автор понимает «особый вид творческой деятельности субъект — субъект-

ной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости» (там же, с. 41).

Нам представляется такое разделение весьма условным, поскольку саморазвитие, также происходит лишь во взаимодействии со средой, культурой, другим субъектом. В то же время, нет никакой возможности «развить» человека, не разбудив в нем внутренних сил самодвижения. Таким образом, мы считаем саморазвитие человека — это процесс развития, рассматриваемый в аспекте его внутренних факторов самодвижения. Такое разделение, по нашему мнению, возможно лишь в исследовательских или конкретно-педагогических целях, понимая при этом в действительности, что речь идет о едином процессе качественных преобразований человека.

Л. И. Анцыферова (1991, с. 8) определяет механизмы развития личности как закрепившиеся в ее психологической организации способы и инструменты самопреобразования. Л. Н. Куликова (1994, с. 8) личностное саморазвитие понимает как «процесс видения жизненных перспектив» и «сознательное управление своим развитием». Автор рассматривает процесс саморазвития, как совокупность процессов самопознания, волевой саморегуляции, самовоспитания (самосовершенствования), самообладания (управления собой), повышения собственной продуктивности, духовного самоукрепления, самоопределения, самоактуализации и самореализации (1997, с. 68-69).

Таким образом, приоритет отдается внутренней динамике, внутренним механизмам движения воспитательного процесса. Одновременно представляется важным понимание процесса как появления нового качества, новых структур. Эта мысль находит свое продолжение в совместной работе Б. П. Битинаса и Н. К. Голубева о диагностике воспитания (1989, с. 82-83), где они понимают процесс воспитания не как линейное изменение положения (позиции) личности в системе общественных отношений, но как принципиальные качественные изменения, определяющиеся переходом на более высокий, более самоорганизованный уровень деятельности. В связи с этим выделяются две стороны процесса: движение как разворачивание и «скачок» как переход на новый уровень или в новое состояние.

Думается, последнее замечание в полной мере объясняет объективный характер кризисов в воспитательном процессе, поскольку переход системы из одного состояния (уровня, качества) в другое (из одной целостности в другую) невозможен иначе, как через кризис, «скачок», перестройку внутренней и внешней структур процесса. Критерием оценки

этих кризисов служит возрастание субъектности участников воспитания как интенциональная характеристика этого процесса.

Развитие предполагает соединение признаков устойчивости и признаков изменения, конкретности и универсальности, единственности и всеобщности (П. Рикер, 1995, с. 21), или, можно сказать, в идентичности присутствует антиномия традиции и новации.

По Э. Эриксону, психосоциальная идентичность это «есть накопленная уверенность в том, что внутренняя тождественность и непрерывность, подготовленная прошлым индивидуума, сочетается с тождественностью и непрерывностью значения для других, выявляемая в реальной перспективе «карьеры» (1996, с. 367), иначе можно сказать, что это такое ядро личности, сосредоточенное в Эго, которое способно объединять личный опыт и собственную деятельность. И развитие личности рассматривается как интеграционное развитие ее идентичности на пути к «целостности как зрелому качеству, обязанному происхождением всем стадиям развития Эго и либидинальным фазам» (Там же, с. 389). «Но во внутреннем опыте человека, продолжает В. И. Пузько (1995, с. 15), все подвергается изменению. Поэтому развитие личности уже предполагает наличие кризисов как переходных состояний личности, существования на границе постоянства и изменения себя».

Для того чтобы малые флуктуации оказали хоть какое-то влияние на систему, она должна находиться в режиме с обострением (blow up regime) процесса (К. Фюнфштюк, 1998, 10-11) или иначе — в состоянии кризиса. Кризис в сознании человека существует как критическое отношение человека к себе в плане его самопознания, где один из главных моментов — преодоление человеком самого себя и его интеграция в личность (В. И. Пузько, 1998). В экзистенциально-философской традиции (К. Ясперс Ж. Сартр) кризис понимается как решительный поворот в сторону совершенствования духовно-душевных качеств, где совершенствование полагается как стремление к некоему «надчеловеческому» уровню, означающему собственно личность человека. Преодолевая себя, человек поднимается на более высокую ступень самореализации, где он способен изменять собственную судьбу и, в целом, судьбу социально-жизненного мира.

Если К. Мангейм, З. Фрейд предполагали, что путь к преодолению кризиса личности лежит через образование, через усиление элиты, то Ф. Ницше полагал это делом самого человека: «взглянуть самому себе в лицо» и «быть совершенно свободным в отношении самого себя». Для этого нужно восстановить независимый разум, но не через сознание, а

через интерпретацию мира личностью, через переживание жизни, ее вечное возвращение в искусстве, в вечной радости творчества и самотворения себя.

Новое состояние человека, понимаемое как целостное системное образование, является своеобразным «продуктом» его взаимодействия с миром и людьми, поскольку наблюдаемые в результате контакта обогащение и усложнение ее внутренних резервов ведут к «новому подвижному внутреннему равновесию» (Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко, 1989, с. 28). Переход к нему происходит через разрушение существующего и рассогласование упорядоченных определенным образом элементов, «в чередовании состояний гармонии и хаоса, из которых вырастает новая гармония» (М. С. Каган, 1996, с. 325).

В кризисные моменты своего развития личность как система находится в состоянии хаоса. Синергетика демонстрирует нам, каким образом и почему хаос может выступать в качестве созидющего начала, конструктивного механизма эволюции, как из хаоса собственными силами может развиваться новая организация, каковы закономерности и условия протекания быстрых, лавинообразных процессов и процессов нелинейного, самостимулирующего роста. Важно понять, как можно инициировать такие процессы в открытых нелинейных средах.

Э. Н. Гусинский пишет о роли идей синергетики в современном научном сознании в целом: «хаос, случайность, неустойчивость до самого последнего времени считались врагами научных теорий и тщательно из них изгонялись. Положение изменилось в связи с появлением и развитием синергетики (И. Р. Пригожин с сотрудниками, Г. Хакен и др.) — направления междисциплинарных исследований, занимающегося изучением процессов самоорганизации в системах самой разной природы. Синергетика выдвинула чрезвычайно смелую, новую и оказавшуюся весьма плодотворной идею о самопроизвольном возникновении порядка из хаоса. Случайность, нестабильность, неустойчивость стали рассматриваться как важные факторы развития». Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов считают, что именно хаос необходим, чтобы система вышла на собственную тенденцию развития, инициируя тем самым процесс самоорганизации (1994, с. 112). Следствием подобного процесса является «самовырастание целого из частей в результате самоусложнения этих частей» (там же, с. 117).

С. Л. Рубинштейн особо подчеркивает активную, деятельную позицию самого человека в обеспечении собственного психического роста и личностного самосовершенствования и показывает механизм этого дина-

мичного процесса через противоречивую взаимосвязь индивида с окружающей средой и людьми: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход... не есть отрицание моей сущности..., это — ее становление и вместе с тем реализация... Отрицается только мое наличное бытие, моя завершенность, конечность» (С. Л. Рубинштейн, 1969, с. 341). Данное положение позволяет еще раз убедиться в открытости процесса саморазвития индивида внешним влияниям и утверждать, что саморазвитие как развитие человеком самого себя с опорой на собственные сущностные силы, способности и потребности, нуждается в своеобразной социальной апробации. Последняя реализуется индивидом в деятельности и общении, в контактах с другими людьми, в ходе и в результате его взаимодействия с окружающей действительностью.

Известно, что воспринимающая система решается перейти в одно из состояний в зависимости от «предзнания», мотивации или поставленной задачи. Самый мощный стимул для окончательного нарушения симметрии — это контекстная среда (К. Фюнфштюк, 1998). Источником развития и самоутверждения личности выступает, соответственно, возникающее в системе межличностных отношений противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью конкретной общности, референтной для индивида, принимать те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности (А. В. Петровский, 1982, 61-62). Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через со-изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию. Все это способствует расширению «горизонтов»

личности, определяя ступени ее дальнейшего духовного роста и сознательного самосовершенствования.

Поэтому среди проблем, напрямую затрагивающих сущностные стороны бытия и становления человека, одно из центральных мест по праву принадлежит вопросам характера и способов взаимосвязи последнего с окружающей, прежде всего социальной, действительностью, его собственной роли в осуществлении и творческом развитии подобного рода контактов, а также их совокупного значения для поступательного личностного роста индивида. И. А. Донцов (1984, с. 51) полагает, что личностное самосовершенствование есть «способ творческого взаимодействия человека с самим собой, культивирование им самого себя через активное участие в основных сферах социальной жизни».

Подчеркивая общую взаимосвязь между категориями саморазвития и взаимодействия, материалистическая линия философской антропологии (К. Гельвеций, Л. Фейербах, Н. Г. Чернышевский и др.) дает нам возможность для обоснования места категории взаимодействия в процессе реального существования индивидов, изучения механизмов тех или иных материальных (деятельностных) контактов.

Представители идеалистического и христианского направлений (Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, Ф. Ницше, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, М. Шелер и др.) исследуют проблему человека и его взаимодействия с окружающим миром с несколько иных позиций, выдвигая на первый план его духовно-душевную, нравственную сторону, рассматривая тот или иной контакт через призму ценностей и смыслов человеческого существования.

Поскольку, по М. Шелеру, человек — личность, то он может сделать предметом своего познания не только других, но и самого себя. Предназначение духовного существа он видит в том, чтобы существовать в форме совместной жизни и быть ценным друг для друга (М. Шелер, 1994, с. 319-320). То есть, согласно его представлениям, основной формой бытия человека является контактное, совместное бытие, в котором каждый из взаимодействующих индивидов являет собой самоценную личность, способную к самопознанию, самоизменению и имеет, исходя из этого, ценность для другого.

В контексте современных философско-педагогических поисков, связанных с проблемой становления и развития человека, родилось и обретает все большую силу убеждение в том, что именно категория «духовности» выступает стержнем в осмыслении механизмов его саморазви-

тия. В интерпретации его содержания наблюдаются разнообразные по направленности и глубине исследовательские точки зрения как то: «человеческое в человеке» (М. М. Бахтин, С. М. Даниель, М. С. Каган), «стремление к истине, красоте, добру и справедливости» (Ф. М. Достоевский, А. Ф. Лосев и др.); «наличие у человека смысло-жизненных целей и идеалов» (К. А. Абульханова-Славская, Э. В. Ильенков, Н. И. Киященко, М. К. Мамардашвили и др.); «способность личности к творческому самопознанию» (Н. А. Бердяев, С. Л. Рубинштейн и др.) и т.д.

Душевно-духовные кризисы преодолеваются индивидуально и совместно. В индивидуальном плане — это борьба личного сознания за свою дальнейшую эволюцию в рамках социума как сохранение и культивирование душевно — духовных качеств человека в его социально-жизненном мире, как способность быть идентичным самому себе. Обозначение личности от рождения до смерти предполагает существование неизменной основы «самости», ее уникального, личностно-экзистенциального ядра.

Таким образом, развитая смысловая сфера личности является основным внутренним условием ее саморазвития. Вопрос о смысле своего существования дан человеку не только для отчаяния — для подлинной личности, вопрошающей смысл своей жизни, социальные изменения и разрушения монолитных социальных институтов могут быть временем активного творчества, преимуществ свободы (В. И. Пузько, 1998, с. 45).

В этом отношении представляются интересными основанные на работах В. С. Соловьева рассуждения В. В. Кузнецова (1998, с. 45-48) о стыде, как внутреннем источнике саморазвития человека. Стыд — это сознание собственного несовершенства, рождающее страстное стремление стать лучше, жить достойно. Возникновение стыда у человека — важнейший момент становления его достоинства. Именно стыд является главным атрибутом человека, отличая его тем самым, как подчеркивал В. С. Соловьев от всех других животных. Человек стыдится низшего в себе, когда животное начало берет в нем верх над человеческим, таким образом, стремясь к высшему и возвышаясь посредством стыда над низшим началом.

Стыд перед унижением, унижением перед Другим, перед самим собой, боязнь потери уважения со стороны Другого и самоуважения, заставляет человека преодолеть низменное в себе, совершить нравственный поступок тем самым утвердить себя как личность. В. С. Соловьев предвосхитил один из главных мотивов современной философии, сказав,

что человеку недостойно быть только орудием природного процесса, что по смыслу означает почти то же самое, что уже в XX веке утверждал Ж. П. Сартр: недостойно человеку быть объектом. Андрей Тарковский, имея в виду стыд как чувство рождающее у человека стремление стать лучше, сказал: «Стыд спасет мир» (В. В. Кузнецов, 1998, с. 47).

Таким образом, основным внутренним стимулом саморазвития школьника и гарантией конструктивного преодоления кризисов развития становится осознание школьником процесса собственного самосовершенствования, позволяющее ему, прежде всего, определиться относительно своего собственного индивидуально-личностного роста и жизненной позиции.

2.3.5 Ситуация рефлексивного самосознания

Воспитательная ситуация в модели процесса конкретизирует схему трансляции культуры. В этом отношении модель воспитательной ситуации³³, представляет собой структуру самого *события воспитания*. Идея «событийного подхода» в воспитании возникла как планирование жизненного пути человека (Е. И. Головаха, А. А. Кроник). В. М. Розин (1992) в своих рассуждениях также приходит к мысли о построении судьбы как художественного творчества, характерного для людей искусства, которые часто планируют свою жизнь так, как будто пишут поэму. Вслед за В. Ф. Ходасевичем он, к примеру, выделяет такие составляющие построения жизни как поэмы: образ себя как героя, сюжетную канву событий, трагедийность, неперенные переживания героя, возвышающие его над остальными и т.д.

Эта схема представляет событие, происходящее в процессе трансляции культуры, как событие, в котором *целостность культурно значимого действия представлена как целостность действия, разворачивающегося в самой ситуации, а не в масштабе истории культуры в целом*. Она позволяет описывать формы опосредования, связывающие культурную норму (отделенную от ситуации, от материала, на котором разворачивается деятельность) с ситуацией, где она должна быть превращена в структуру реального действия. Это формы опосредования, в которых отдельная от деятельности норма может быть представлена как форма, позволяющая выстроить культурно значимое конкретное действие в конкретных условиях и обстоятельствах.

³³ В своих рассуждениях о внутренней структуре воспитательной ситуации мы воспользуемся логикой философского исследования С. В. Ермакова (1997, с. 56-59), преломив их к воспитательной ситуации.

Событие, в котором норма действия реализуется как форма ситуации действия, есть своего рода идеальное событие и как таковое, конечно, не может быть воспроизведено в реальной деятельности без позиции, которая в самом акте трансляции культуры удерживала бы ее идеальность, ее отличие от непосредственно данных условий действия. Эта позиция — *посредник* (Б. Д. Эльконин, 1994), ее содержание есть само действие опосредования и обратное ему действие, преодолевающее *натуральную* предметность и полагающее ее как опосредование определенного действия.

«Передача культуры» — это лишь внешняя сторона воспитания, — утверждает В. В. Сериков (1999, с. 165). — Собственно воспитательное отношение — это создание личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т. е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности. Воспитание в точном значении этого слова — процесс личностно образующий, отличный от научения, привития, дрессировки. Отсюда известная иррациональность воспитания, его неодинаковость для вовлеченных в него субъектов, парадоксально различные результаты для детей, воспитывающихся, казалось бы, в одинаковой среде.

В этом смысле можно говорить о *предметном контексте* ситуации, который может включать, например, *контекст понимания* — совокупность условий, позволяющих понимать и интерпретировать присутствующие в ситуации знаки и знаковые системы. Этот контекст определяет то, каким образом предметность конкретного действия может быть отнесена к ситуации в целом и *снята*, востребована в ней. А. Г. Асмолов (1996) определяет ситуацию на пересечении двух осей в одной системе координат — *оси исторического времени* жизни личности и *оси социального пространства ее жизни*.

Субъектом нельзя стать, им можно лишь становиться, поскольку субъектность заключается в саморазвитии, самоутверждении, которые в ситуациях воспитания протекают в форме самопознания человека, самооценки, осознания себя, своих особенностей, возможностей, достоинств, недостатков.

Как пишет Е. А. Кострикова, «самоопределение — это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей, природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время такого образования, которое состоит только в познании мира, кончилось. Познание

себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил — новая достойная гуманизма задача образования — и обучения, и воспитания» (1999, с. 13).

Психологи утверждают, что в возрасте примерно 12 лет у подростка возникает интерес к собственному внутреннему миру, с этого и начинается познание самого себя: подросток анализирует свое поведение, свои личностные качества и в результате приходит к некоторому познанию своего «Я». Затем самопознание усиливается, углубляется, одновременно усиливается его дифференцированность и обобщенность, и уже к 15-16 годам у подростков складывается представление о себе как цельной личности, отличной от других людей, формируется «Я»-образ или «Я»-концепция (И. В. Дубровина, В. Ф. Сафин, В. Н. Мясищев и др.). В исследовании И. В. Дубровиной (1991) установлено, что к 16-17 годам на основе представлений о себе как личности у подростков возникает особое личностное образование — психологическая готовность к самоопределению. Самопознание ребенка — необходимое условие и предпосылка свободы и сознательного самоопределения как «выбора себя».

Многочисленные зарубежные исследования философско-психологических проблем обретения человеком себя в век информационной цивилизации полагают самопознание творческой способностью сознания к освоению внутреннего и внешнего мира (J. Berner, J. C. Pearce, T. A. Van Dijk, W. Kintsch), где самосознание связано с самоидентификацией (R. M. Restak) и проявляется в конкретном «Я», бесконечном и конечном.

Л. С. Выготский считал, что механизм познания себя и других один и тот же. Важно научить ребенка смотреть на себя как на «другого», выделять себя из ситуации и осознавать ее. Подчинение себе своего собственного поведения показывает уровень педагогической рефлексии ребенка, степень овладения собой извне, что присуще субъекту деятельности.

Б. Г. Ананьев (1968, с.314) считает, что рефлексивные свойства наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности. Д. Дьюи объяснял это понятие как «оценку основания собственного убеждения».

И. Н. Семенов (1983) понимает рефлекссию как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего опыта, которые отражают про-

блемно-конфликтные ситуации и порождают действенное отношение его как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, ее кооперантам, социокультурному и вещно-экологическому окружению. В этом отношении построение субъектом собственной индивидуальности происходит посредством постоянной рефлексии способов действенного самоопределения и самопостроения в контексте формируемых в культуре идеалов и ценностей.

На основе прошлого опыта, индивид начинает соотносить представления о себе: с идеальным «Я», что определяет наиболее желаемую стратегию самопостроения; а «Я» глазами других — это задает нормативную стратегию самопостроения; с совестью, которая обеспечивает нравственную стратегию самопостроения. Одним из главных достижений такого подхода является доказательство возможности культивирования неразрушительных способов саморазвития. Так, для того, чтобы создать что-то принципиально новое, психическое новообразование, совсем не обязательно что-либо разрушать (И. Н. Семенов, 1983).

Самовосприятие личности в ее самоопределении осложняется действием психологических защитных механизмов личности (M. Rosenberg). Преодоление проблемы кризиса идентичности личности многие исследователи видят в повороте от самосознания к идее самопонимания субъекта как подвижной основе человеческого бытия, обращенной к ее творческим истокам (В. И. Пузько, 1998).

В герменевтической традиции понимание характеризуется как онтологически укорененный способ человеческого бытия, что феноменально представлено в современной культурной ситуации. Сегодня самопонимание перестало быть результатом естественного становления личности в культуре, но обнаруживает себя как творческий потенциал личности, присвоение и выработка личностных смыслов, как результат напряженного усилия быть, как защита от скрытой манипуляции в ситуации социокультурного кризиса.

Однако цель самопонимания «произведение» личностного смысла в языке традиции, предрассудков как форм культурного опыта, но осуществляется оно в применении опыта «чужого» к себе во внутреннем диалоге души с самой собой, заключает В. И. Пузько (1998). Таким образом, цель самопонимания — не только присвоение смысла Я, но и движение субъекта за пределы самого себя в область грядущего смысла.

Преодоление в самопонимании отождествлений с многочисленными другими возможно в развитии способности создавать «индивидуальный

жизненный проект» (Ю. Хабермас) — герменевтически прояснить направление всей жизненной практики человека.

Однако, как известно, самоопределение не сводится только к самопознанию или самопониманию: оно подразумевает и управление собой, мотивирование собственной деятельности, саморегуляцию, самоорганизацию — самодетерминацию. Общие предпосылки самодетерминации складываются, по-видимому, на той стадии развития, на которой «происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т. е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъект» (Р. С. Бондаревская, 1994). Определение себя в сфере личностных особенностей приводит к смене внутренней позиции, выработке своей новой идентичности (В. П. Михайлова, 1986; Т. В. Снегирева, 1989).

Нам представляются полезными некоторые выводы А. Маслоу, по поводу источников саморазвития (или в терминологии Маслоу — самоактуализации) человека. Первый из них касается утверждения, что практически в каждом человеке и уж наверняка в каждом новорожденном ребенке заложено активное стремление к здоровью, заложена тяга к развитию, к актуализации человеческого потенциала. Но лишь очень немногие люди реализуют свой потенциал, лишь небольшая часть населения достигает точки самоидентичности, или «самости», точки полной самоактуализации (1997, с. 38).

Одна из возможных причин этого — то, что Маслоу (1999, с. 47-48) называет «комплексом Ионы», «боязнью собственного величия», «уклонением от своего предназначения», «бегством от своих талантов» или уклонением от роста и развития. «Мы пытаемся избежать ответственности, которую возлагает на нас (или вернее, предлагает нам) наше устройство, наша судьба, а иногда и случай, точно так же, как Иона тщетно пытался избежать своей миссии. Мы боимся своих лучших способностей (как и своих низших побуждений). Мы боимся быть такими, какими представляем себя в краткие, прекрасные минуты прозрения, в самые совершенные моменты своей жизни, собрав все свое мужество в кулак. Мы восхищаемся собой и даже испытываем благоговейный трепет перед божественными возможностями, которые обнаруживаем в себе в эти прекраснейшие мгновения жизни. Но мы одновременно трепещем от ужаса перед ними и чураемся их».

Осознав, кто он такой и что из себя представляет, что он любит и чего не любит, что для него хорошо и что плохо, к чему ему нужно стремиться и в чем его призвание, — одним словом, вскрыв свою сущность, —

человек, по мнению Маслоу (1997, с. 60-61) обнажает и собственную психопатологию. Понимание своих защитных механизмов и отказ от них — болезненный процесс, потому что эти механизмы помогают нам не замечать того, что нам неприятно.

Обычно человек, задавшись целью понять, чему он равен, что он представляет из себя на самом деле, подходит к этому с точки зрения «долженствования». Что я должен делать? каким я должен быть? как мне поступить в этой ситуации? посвятить мне себя этой работе или той? развестись или нет? быть или не быть? Неискушенный человек, оказавшийся рядом, склонен воспринимать такие вопросы однозначно. Он сразу же отзовется «я бы на твоём месте...» — и даст конкретный совет. Но специалист, как считает Маслоу (1997, с. 122-123) не может не знать, что советы такого рода в лучшем случае не помогают решить проблему, а в худшем могут нанести непоправимый вред. Чтобы человек понял, как ему следует поступать, он прежде должен понять, кто он такой, что он из себя представляет. «Прямая дорога к главным нравственным и ценностным решениям, к верному самоопределению, к “правильности” идет через самого человека, через познание им своей природы, своих особенностей, через открытие им правды о самом себе. Чем глубже он познает свою природу, желания своего внутреннего “Я”, свой темперамент, свою конституцию, свои потребности и устремления, чем отчетливее он осознает, что на самом деле доставляет ему радость, тем легче, естественнее, автоматичнее, эпифеноменальнее будет решена им проблема ценностного выбора».

Всякий раз, когда речь заходит о субъектности индивида, исследователи, так или иначе, обращают свое внимание к рефлексии. Ситуация как внешнее условие протекания процесса связана с внутренними побудительными силами через рефлекссию. Классики немецкой философии Гегель, Фихте, Шеллинг определяли рефлекссию в контексте саморазвития (деятельности самопознания). Гегель впервые пытался осмыслить рефлекссию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностное понятие. Если душа — это психика, имеющая социальные связи, а духовность — выход за рамки конечного в бесконечное, то велика роль рефлексии в развитии духовности.

Как отмечает В. А. Нагорная (1999, с. 8-9) «разработка идеи рефлексии в России связана с именами В. С. Соловьева, Н. Г. Чернышевского, Г. И. Челпанова, С. Л. Франка, Л. М. Лопатина и других исследователей, ратовавших за *духовную активность субъекта*, что сопрягалось с социально-идеологической концепцией, по которой путь к новой России

пролегал через *переустройство общества и души, через внутреннее совершенствование личности* (выделено нами — НБ).

П. Шарден (1987) отмечает, что для решения вопроса о превосходстве человека над животными он видит только одно средство — рефлексию. Под рефлексией ученый понимает «приобретенную сознанием способность *сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом*, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, — способность уже *не просто познавать, а познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь*». Рефлексирующее существо по Шардену в силу того, что может сосредоточиться на самом себе, становится способным развиваться в новой сфере.

Изначально рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад), (1) размышление, самонаблюдение, самопознание; (2) в философии — форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). В толковом словаре русского языка читаем также: «Рефлексия — (книжн.) размышление о своём внутреннем состоянии, самоанализ» (С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова, 1997).

Очевидно, что понимание педагогической рефлексии только как «взгляда назад», которое превалирует в педагогических исследованиях, не всегда вбирает в себя способность интеллекта делать предметом анализа собственные психические процессы. В философии и психологии отмечается полифункциональность этого термина: так в Философском словаре (1986, с. 410) рефлексия определяется как «термин, означающий отражение, а также исследование познавательного акта». Локк считал рефлексию источником особого знания, *когда наблюдение направляется на внутренние действия сознания*, тогда как ощущение имеет своим предметом внешние вещи. Для Лейбница рефлексия не что иное, как *внимание к тому, что в нас происходит*. По Юму, идеи — это *рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне*. Для Гегеля рефлексия — *взаимное отображение одного в другом*, например в сущности-явления. Термин «рефлектировать» означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием.

В психологии рефлексия определяется как «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» (Краткий психологический словарь, 1985, с. 303-304), как фундаментальная способность сознательного существа быть в отношении к собственному сознанию, мышлению, условиям и способам осуществления жизнедеятельности

(С. Л. Рубинштейн, Б. Д. Эльконин). «Осознающий — значит как-то охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, в него проникающий, часть, охватывающая целое». С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что в общем виде проблема рефлексии есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Он отмечал также, что рефлексия обеспечивает «выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее суждения о ней» (1969, с. 348).

Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом — лицом или общностью — того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

Таким образом, в понимании рефлексии можно выделить три процесса: обращения назад, самопознания субъектом своего внутреннего мира и осмысления индивидом социальной действительности.

В. К. Рябцев (1995) выделяет различные сферы существования рефлексии:

- сфера мышления и деятельности, где рефлексия является механизмом преодоления «разрывов» предметных действий;
- сфера коммуникации и кооперации, где основная роль рефлексии состоит в выделении позиций участников совместной деятельности;
- сфера самосознания, где рефлексия является основным механизмом установления личностной позиции и обеспечивает индивидуальную способность к самоизменению, к осмыслению своей профессиональной деятельности и направлений ее изменения.

Л. Н. Борисова (1999) подчеркивает, что рефлексия является источником новаций и развития. Рефлексия — это не просто осознание того, что есть в человеке, но и переделка самого человека, его индивидуального сознания, личности, способностей к познанию и деятельности. Рефлексирующий человек обращен к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие. Рефлексия — это путь поиска в себе «духовного, сущностного», это путь к самому себе.

Всеми психологами, исследующими феномен рефлексии, отмечается ее большое значение для развития как отдельной личности, так и социальной общности в зависимости от содержания задач жизнедеятельности:

во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности; во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; в-третьих, делает человека (социальную систему) субъектом своей активности.

Л. Н. Борисова (1999, с. 52) в своем исследовании выделяет следующие психологические механизмы рефлексия:

■ *Остановка.* Прекращение содержательной деятельности в ситуации, связанной с исчерпыванием средств ее разрешения. Проблемно-конфликтная ситуация воспринимается как неразрешимая в данных условиях, так как прежний опыт в качественно изменившихся условиях не способен обеспечить положительные результаты. Попытки решить проблему известными способами неэффективны, поэтому они прекращаются как бессмысленные в данной ситуации.

■ *Фиксация.* Анализ хода и результатов предшествующей работы и формирование суждений.

■ *Отстранение.* Изучение себя, действующего в отстраненной позиции. Реализуется способность видеть свои действия в ситуации и перестраивать ее образ в зависимости от произвольно выбранной позиции.

■ *Объективация.* Анализ своих действий в системе существующих или возможных действий. Восстановление прошлого опыта и конструирование моделей собственного будущего. Отслеживание причин и возможных последствий своих действий. Осуществляется переконструирование ситуации.

■ *Оборачивание.* Возвращение к начальной ситуации, но в новой позиции и с новыми средствами. Соотнесение своих целей и своих действий, направленных на их достижение.

В. А. Нагорная (1999, с. 12) рассматривает рефлексю как структуру деятельности, определенную ее фазу, которая возникает в ситуации рассогласования (противоречий) необходимого и возможного и представляет собой закономерность и условие ее развития. Благодаря наличию такой фазы в деятельности, разрушается целостность и возникает возможность коррекции содержания элементов деятельности (Ю. Н. Кулюткин, Г. П. Щедровицкий). Рефлексивная позиция в учении — это позиция «рефлексивного выхода» по отношению к собственной учебной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для учащихся в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки.

Таким образом, воспитание как процесс — это «восхождение к субъектности» ребенка (М. С. Каган), «непрерывное становление к целостности», «предоставление человеку возможности самоопределиться» (Г. С. Батищев). И в этом смысле оно является «другодоминантным» по отношению к воспитателю процессом, характер и закономерности протекания которого обусловлены онтологическими особенностями становления ребенка. Причем, выражаясь словами В. В. Серикова (1999, с. 165), «становление ребенка субъектом — это не момент воспитания, а суть его».

Воспитание в таком понимании ориентировано на выработку у подрастающего человека способности решать жизненные проблемы, способности делать осознанный выбор нравственным путем, что требует обращения его «вовнутрь себя», к своим истокам. Это поиск личностью способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе.

Этот поиск осуществляется через самоопределение, которое есть, прежде всего, самоопределение смыслов деятельности, поведения, всей жизни человека. Культура в этом отношении предоставляет ребенку выбор, а педагог — поддержку и педагогическое сопровождение в выборе и принятии (переживании) ценностей. В результате самоопределения человек (ребенок) выстраивает систему смыслов, смысловое поле или внутреннее субъективное пространство саморазвития. Формами организации этого внутреннего пространства могут выступать, по крайней мере, «Я-концепция» или направленность личности. А способы управления процессом его становления позволяет определить синергетический подход.

Внесение категории исторического времени и иных характеристик человека позволяет определить внутреннее субъективное пространство саморазвития человека как его антропологическое пространство. Оно и является истинной средой и продуктом саморазвития человека.

Однако субъектность — это динамическая характеристика бытия человека, и понята она может быть лишь как процесс. Такое понимание в теории и практике воспитания приводит к необходимости выделения процессуальных характеристик воспитания: интенциональности, стадийности, нелинейности и ситуативности.

В моделировании этого процесса обнаруживается необходимость понимания стадий не как «среза», «фотографии» процесса, а как качественно определенных состояний человека, личности, деятельности. Переход из

одного состояния в другое требует понимания кризисов, внутренних источников и внешних факторов саморазвития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Я умер бы со смеху, глядя, как один человек
судит другого, если бы это зрелище
не внушало мне жалость.

Г. Флобер

Подводя итог всему сказанному в данной книге, приходится констатировать, что мы не смогли дать однозначный ответ на то, что есть воспитание. Не то, чтобы такого ответа не было — напротив, их много. Такое многогранное явление как воспитание может быть описано лишь системой определений, которых немало на страницах этой книги. Какое из них правильное? Все, наверное. Точнее — почти все. Каждый исследователь, каждый педагог избирает свою точку зрения на воспитание, видит в нем свою грань, выбирает наиболее близкое его позиции определение.

Возможно, кто-то не удовлетворен недостатком в книге критики каких-либо подходов. Но мы и не стремились к какой-либо критике. Мы могли позволить себе в рамках данной книги лишь размышления, сопоставление различных точек зрения и позиций, поскольку нашей целью было не навязать свое мнение, а попытаться выявить современные тенденции в понимании феномена воспитания.

В связи со сказанным, одно представляется нам принципиальным — воспитание занимается вопросами целостного бытия человека, а не отдельными его частями, и потому воспитание рассматривает формирование человеческого качества в его целостности, а не отдельные его грани (личность, индивидуальность и т. д.). Поэтому, развивая отдельное свойство или проводя частно-педагогическое исследование, педагог не вправе вырывать исследуемую проблему из общего контекста бытия ребенка. Оставаться в рамках бытийственного (онтологического) подхода, по нашему мнению означает следующее.

1. Бытие как человеческое качество возможно лишь как предстояние в культуре, служение ей, восхождение к ценностям социальной культуры. В культуре (прежде всего, в ее духовных ценностях) — средоточие человеческого качества. Забвение этого, попытки вырвать воспитание из социо-культурного контекста приводят к тому, что человек низводится

до уровня обученного животного (воспитание человека ничем не отличается тогда от воспитания щенка, например), придатка к машине, к человеку-функции. Но он — Человек, и подобное массовое воспитание приводит к социальной дезадаптации, смыслопотере, экзистенциальным неврозам, о которых достаточно подробно говорилось на страницах этой книги. Понимание воспитания как социо-культурного явления позволяет не только понять кризис современного воспитания, но и найти пути его возрождения, источник его живительной силы находится тоже в культуре.

2. Воспитание как процесс — это самостояние человека в культуре, восхождение его к себе, субъектность, которую мы понимаем как утверждение самости. Возможно, парадоксальное свойство культуры состоит в том, что интенционально заложенная в ней массовизация подрывает культуру. Культура не только развивается, но и функционирует лишь в творениях культуры, в активности творцов, которые в известной степени противостоят культуре. А потому в равной степени важно не только усвоение ценностей культуры, но и самоутверждение человека в ней. Используя некоторую аллегорию, можно сказать, культура нужна воспитанию для воспроизводства человеческого в человеке, но и воспитание нужно культуре для воспроизводства самой культуры. Только вот воспитание здесь уже понимается как синергетическое воздействие на процесс саморазвития человека.

3. Все предшествующие соображения приводят к тому, что педагог-воспитатель, проектируя воспитательный процесс, не может уже придерживаться позиции «Я так хочу!» Он принимает как данность то, что есть на самом деле, не оценивая, а выявляя интенции происходящих процессов, прогнозируя их ход и проектируя свои реакции на ожидаемые события. Ситуация воспитания воспринимается и проектируется как ситуация жизни, бытия. Это сложно, требует высокого профессионализма, но это и есть профессиональное бытие и сама жизнь. Она не плохая и не хорошая, и педагог в данной парадигме не задается вопросом «Что такое хорошо и Что такое плохо?»

«Власть, прежде всего, должна быть разумной. <...> Я потребую, чтобы солнце зашло. Но сперва дождусь благоприятных условий, ибо в этом и состоит мудрость правителя» — за иронией Сент-Экзюпери скрыта и немалая педагогическая мудрость. И уже совсем безо всякой иронии заключает А. Маслоу (1997, с. 181-182): «Мне-то теперь прекрасно известно, что родитель не в состоянии формировать своего ребенка по своему произволу. Дети сами творят себя. Самое большее, на что спосо-

бен родитель — и этим ограничиваются большинство родителей, — это протестовать, когда ребенок слишком увлекается нашим воспитанием».

В этом мудрость воспитания, понимаемого как педагогика Бытия — в признании саморазвития ребенка как объективной реальности, в том, чтобы согласиться с самооценностью ребенка, его детского мира, отказаться от попыток навязать свои «правила игры», чтобы не играть во все, а жить играючи, не лишая жизни ни себя, ни своих воспитанников.

Автор благодарен всем, кто счел возможным дочитать эту книгу до конца, и приглашает к продолжению профессионального разговора, к дискуссиям, поскольку лишь искания могут продвигать педагогическую науку и практику, ведь единственная неоспоримая истина — это поиск истины.

ЛИТЕРАТУРА

- Аббасова О. С. Системный подход к исследованию социалистического общества и совершенствование сферы образования: Дисс. ... д-ра филос. наук. Ташкент, 1984. 407 с.
- Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 19-44.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- Абульханова-Славская К. А. О путях построения психологии личности // Психол. журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 14-29.
- Аверин В.Н. Структура общей направленности личности куратора как фактор успешности его воспитательной работы: Дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 283 с.
- Аверьянов А. М. Системное познание мира: Методол. проблемы. М.: Политиздат, 1985.
- Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность. М.: Мысль, 1976.
- Адлер А. Индивидуальная психология, ее гипотезы и результат // Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара: Издат. дом «Бахрах», 1996. С. 154-180.
- Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методич. комплекс для студентов пед вузов. Ч. 1 / Под. ред. М. Н. . Новгород, 1994. 72 с.
- Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. 560 с.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.
- Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. 567 с.
- Андреев В. И. Эвристика творческого саморазвития. Казань, 1994. 264 с.
- Андрейкова С. А. Гуманистические ценности в системе профессионально-педагогической подготовки учителя США (1960–1990-е гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 16 с.
- Андрусенко В. А. Формирование духовности. Оренбург, 1997. 46 с.
- Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности: Сб. статей / АН СССР. Ин-т психологии. М., 1981. С. 3-19.
- Анцыферова Л. И. Личность и деятельность: проблемы развития личности // Материалы симпозиума. М., 1969. С. 6-38.
- Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к изучению личности // Психол. журнал. 1991. Т. 2. № 2.
- Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.-Воронеж., 1996. 768 с.
- Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
- Асмолов А. Г. , Петровский А. В. Личность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. М., 1993. Т. 1. 1993. С. 522-524.
- Афанасьев В. Г. Системность и общество М.: Политиздат, 1980.
- Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М., Политиздат, 1981. 432с.
- Бабанский Ю. К. К вопросу об оптимальном выборе средств обучения // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в средней школе с целью повышения эффективности учения школьников. Ростов-на-Дону. 1976.
- Бараковская Н. И. Воспитание отношений сотрудничества между школьниками 5–7-х классов на основе гуманистических ценностей методами педагогического консультирования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.06. Екатеринбург, 1998. 21 с.
- Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 153-159.
- Басов А. Н. Педагогические условия социального закалывания старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Кострома, 1999. 22 с.
- Батищев Г. С. За воспитание, но другодоминантное // Вестник высшей школы. 1989. Ноябрь.
- Батищев Г. С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 103-129.

- Батищев Г. С. Неисчерпаемые возможности и границы применения категории деятельности // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990. С. 23-35.
- Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985. М.: Наука, 1986. С. 82-160.
- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия, 1979. 270 с.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. М., 1986¹. 445 с.
- Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. 344 с.
- Безчеревных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. М.: ИНТОР, 1994. 128 с.
- Белкин А. С. Педагогика детства: (Основы возраст. педагогики) / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург: Сократ, 1995. 151 с.
- Белогоров В.М. Воспитание коллективизма как качества социально активной личности у учащихся профтехучилищ в процессе учебно-производственной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1986. 16 с.
- Бенек Э. Руководство к воспитанию и учению: В 2-х ч. Часть 1. М., 1875.
- Бережная И. Ф. Формирование социальных ориентаций подростков в детском загородном лагере: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 1998. 151 с.
- Библер В. Культура // Опыт словаря нового мышления. 50/50. М.: Прогресс, 1989. С. 232-242.
- Библер В. Нравственность. Культура. Современность // Этическая мысль. М., 1990. С. 16-58.
- Библер В. От наукоучения к логике культуры. М., 1991. 440 с.
- Библер В. С. Мышление и творчество. Введение в логику мыслительного диалога. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
- Библер В. С. Диалог культур: (философия, психология, педагогика) // Первое сентября., 1998.
- Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: (Методологический аспект). Каунас, 1984. 190 с.
- Битинас Б. П., Голубев Н. К. Введение в диагностику воспитания. М., 1989. 158 с.
- Богуславский М. В. Страсти по синергетике // Мир образования. 1997. № 5. С. 17-21.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 199 с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1976. № 6. С. 45-53.
- Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук (по психологии). М., 1966. 40 с.
- Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М.: «Кирилл и Мефодий», «Большая Российская энциклопедия», 2000. 2 CD.
- Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: «Большая Российская энциклопедия», 1997. 1456 с.
- Бондаревская Е. В. Введение в тексты и Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов-на-Дону, 1995. С. 3–27.
- Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
- Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11-17.
- Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания как основа возрождения гражданина России, человека культуры и нравственности // Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования: Материалы к научно-практической конференции. Вып. 1. Ростов-на-Дону, 1993. С.4–5.
- Бондаревская Р. С. Организация диагностико-коррекционной и развивающей работы с учащимися 3–5-х классов: Методич. разработка. СПб.: Гос. ун-т пед. мастерства, 1994. 24 с.
- Борисова Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курск, 1999. 190 с.
- Борисова Т. Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1999. 204 с.
- Бояджиева Л.Е. Роль идейно-политической работы в нравственном развитии молодежи: (На материале ДКСМ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на Дону, 1985. 22 с.
- Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.

- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // *Вопр. психологии*. 1997. № 5.
- Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.
- Буева Л. П. Общение // *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983.
- Вакула И.М. Проблема целостности личности в теории научного коммунизма: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1985. 20 с.
- Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05. М., 1997. 20 с.
- Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. 172 с.
- Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Сб. избр. тр. М., 1993.
- Вершловский С. Г., Лесохина Л. Н. Профессиональная деятельность молодого учителя: (Социально-педагогический аспект). М., 1982.
- Власова Т. И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1999. 212 с.
- Воспитательная система учебного заведения: Материалы Всесоюзн. науч.-методич. конф., г. Николаев / Отв. ред. Л. И. Новикова. М.: Гос. ком. СССР по нар. образ., 1992. 160 с.
- Воспитательная система школы: вопросы управления. Очерки прагматической теории / Под. ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Сентябрь, 1997. 112 с.
- Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. М.: Знание, 1989. 80 с.
- Вульфов Б. З., Семенов В. Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М.: Знание, 1981. 96 с.
- Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 510 с.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
- Гавриленко Н. В. Духовная культура личности в системе гуманитарного образования: (социально-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Красноярск, 2000. 18 с.
- Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 367 с.
- Гадамер Х.-Г. Истина и метод (Основы философской герменевтики). М.: Прогресс, 1988. 704 с.
- Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // *Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы* / Под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. М., 1989. С. 4-15.
- Газман О. С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // *Вестник образования: Справочно-информационное издание Министерства образования РСФСР*. 1991. № 8. С. 2-40.
- Гегель Г. Ф. Наука логики: В 3 т. М.: Мысль, 1970-1972.
- Гегель Г. Ф. Феноменология духа // *Соч.* М.: Политиздат, 1959. Т. 4. 440 с.
- Гелен А. О систематике антропологии // *Проблема человека в западной философии* / Редкол. Л. П. Буева и др. М.: Прогресс, 1988. 545 с.
- Герменевтика — наука о смысле текста // *Вестник РАН*. М., 1994. Т. 64. № 12.
- Гиг Дж. ван. Прикладная общая теория систем: Пер. с англ. Т. I. М.: Мир, 1981.
- Гинецинский В. И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Л., 1988. 34 с.
- Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. психологии*. 1994. № 3. С. 43-52.
- Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л. И. Хайрусовой. М.: Прогресс, 1976. 496 с.
- Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. Конструктивные функции психологии // *Психологич. журнал*. Т. 10. 1989. № 6. С. 24-33
- Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. 208 с.
- Горбунова Г. А. Формирование потребностно-мотивационной сферы старшеклассников в учебно-воспитательном процессе Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 1997. 207 с.
- Гребеньков Г. В. Личность как аксиологическая проблема: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. 286 с.
- Гребенюк О. С. Общая педагогика. : Курс лекций / Калининградский ун-т. Калининград, 1996. 107 с.
- Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций / Калининградский ун-т. Калининград, 1995. 94 с.
- Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.

- Григорьева Л. А. Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. СПб, 1998. 24 с.
- Гуревич П. С. Культурология. М.: Знание, 1996. 286 с.
- Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
- Гуссерль Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология // Логос. № 3. 1992.
- Гуссерль Э. Парижские доклады // Логос. № 2. 1991.
- Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени. М.: Гнозис, 1994. 192 с.
- Гуткин О. В. Философские основания исследования развития культуры (Методологический аспект): Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Саратов, 1997. 23 с.
- Даль В. Толковый словарь: В 4-х тт. М., 1994. Т. 4.
- Данилов Ю. А. Синергетика // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
- Данилова Г. В. Влияние массовой культуры на процесс самоопределения школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.: РГПУ, 1997. 233 с.
- Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1986.
- Декарт Р. Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1950
- Дзыгвинский П. И. Запрет как форма социальной идентификации: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. СПб, 1997. 21 с.
- Дильтей В. Описательная психология. М., 1924. 234 с.
- Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология XX века. М.: Юрист, 1995. С. 213-256.
- Днепров Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996.
- Донцов И. А. Самовоспитание личности: Филос.-этич. проблемы. М.: Политиздат, 1984. 285 с.
- Доценко В. Л. Психология манипуляции. Феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1996. 343 с.
- Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. М.: Педагогика, 1991. 230 с.
- Дубровина И. В., Круглов Б. С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся // Ценностные ориентации и интересы школьников. М., 1983. С. 17-33.
- Душина С. А. Проблема нравственного идеала в философии В. С. Соловьева: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05. СПб., 1998. 20 с.
- Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1921.
- Дьячкова М. А. Педагогические условия воспитания гуманистической направленности личности старших школьников: (на материале гуманитарных Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1997. 198 с.
- Ерасов Б. С. Социальная культурология. М.: Аспект Пресс, 1996. 590 с.
- Ермаков Ю. А. Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1995. 208 с.
- Ермаков С. В. Понятие педагогической деятельности в теории Развивающего Обучения: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Красноярск, 1997. 177 с.
- Ершов А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя (Педагогика как практическая режиссура): Пособие для учителя. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 168 с.
- Естественный эксперимент и его школьное применение / Под. ред. проф. А. Ф. Лазурского. Петроград: Изд-во Риккерта, 1918. 360 с.
- Журавлев И. К. Педагогический аспект в определении сущности и структуры личности // Процесс формирования коммунистического мировоззрения учащихся. М.: АПН СССР, 1974.
- Загузов Н. И. Становление и развитие квалификационных научно-педагогических исследований в России (1934-1997 гг.): Монография. СПб.-Волгоград: Перемена, 1998. 375 с.
- Зайцев В. В. Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников. Волгоград, 1993.
- Заславская О. В. Формирование у старшеклассников представлений о путях нравственного самовоспитания в процессе изучения образа литературного героя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1990. 22 с.
- Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Учеб. пособие для студентов — слушателей фак. обществ. профессий.— М.: Просвещение, 1988.— 272 с.
- Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1982.
- Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1996. 272 с.

- Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 477 с.
- Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопр. психологии. 1993. № 4.
- Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5.
- Зинченко В. П. Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997. 336 с.
- Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Исследование высших психических функций и категория бессознательного // Вопр. философии. 1991. № 10.
- Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
- Золотухин В. М. Генезис и актуализация понятия «терпимость» в европейской философской традиции: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03. Екатеринбург, 1993. 22 с.
- Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. М.: Изд-во МГУ, 1982. 201 с.
- Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М.: Педагогика, 1984. 144 с.
- Ильин И. А. Одинокий художник / Сост., предисл. и примеч. В. И. Белова. М., 1993. 348 с.
- Ингекамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
- Иорданский Н. Н. Организация детской среды. М.: Раб. просвещ., 1925.
- Каган М. С. Мир общения. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
- Каган М. С. Философия культуры. СПб, 1996. 414 с.
- Каган М. С. Философская теория ценности. СПб, 1997.
- Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха: (Школа на пороге нового века). СПб.: «Петербург – XXI век», ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. 160 с.
- Как построить свое «Я» / Под ред. В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1991. 136 с.
- Кант И. Критика чистого разума: В 6 тт. Т. 3. М.: Мысль, 1964.
- Кант И. Основы метафизики нравственности. СПб: Наука, 1995. 528 с.
- Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности—основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993. 80 с.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
- Кашекова И. Э. Эмоционально-ценностное самоопределение старшеклассников в школе художественно-эстетического направления Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 22 с.
- Кирий Н. В. Внутришкольное управление процессом профессионального самоопределения учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород, 1998. 20 с.
- Кирьякова А. И. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. Оренбург, 1996. 188 с.
- Князев Е. Н., Курдюмова С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопр. философии. 1997. № 3. С. 62-79.
- Князев Е. Н., Курдюмова С. П. Интуиция как самодотраивание // Вопр. философии. 1994. № 2. С. 110-122.
- Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 1983. 256 с.
- Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М.: Просвещение, 1969.
- Ковалёв А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. Т. 2
- Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 191 с.
- Ковалев Г. А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика. М., 1991.
- Ковбрин Б. Ф. Взаимоотношение причинности и связи состояний // Вестник МГУ. Философия, 1977. № 2.
- Коган Л. А. Валериан Муравьев как мыслитель // Философские исследования. № 1. 1994. С. 162-180.
- Козлова А. Г. Теоретические основы педагогики ненасилия: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. 372 с.
- Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., СПбГУПМ, 1999. 242 с.
- Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84-89..
- Колесникова И. А. Развитие ведущих идей нравственного воспитания в педагогике социалистических стран Европы: Дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. 252 с.
- Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Л., 1991. 449 с.

- Колесникова И. А. Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания: Учеб. пособие к спецкурсу. Л.: Изд-во ЛГПУ, 1988. 84 с.
- Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 292 с.
- Кон И. С. Психология социальной инерции // Коммунист. 1988. № 1. С. 64-69.
- Кон И. С. Ребенок и общество. М., 1988₁. 270 с.
- Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1976. 720 с.
- Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании общественной направленности личности школьника // Нравственное воспитание личности школьника в коллективе: (Учен. зап. Ленинградского пед. ин-та им. А.И.Герцена. Т. 368). Л., 1970. С. 4-34.
- Конникова Т.Е. Формирование общественной направленности личности школьника как педагогическая проблема // О нравственном воспитании школьника: (Учен. зап. Ленинградского пед. ин-та им. А.И.Герцена. Т. 341). Л., 1968. С. 3-28.
- Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психологии. 1990. №3. С. 18.
- Кортунова Л. Л. Проблема человеческой индивидуальности в мире отчуждения (взгляды представителей гуманистической психологии в контексте основных этико-философских подходов): Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05. М., 1997. 25 с.
- Кострикова Е. А. Выбор как фактор ценностного самоопределения старшекласника: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1999. 192 с.
- Котляр В. Н. Культурологические основы воспитания // Педагог. 1998. № 4.
- Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания. М.: Знание, 1974. 64 с.
- Краевский В. В. Методология педагогики: анализ с позиций практики // Сов. педагогика. 1988. № 7. С. 23-29.
- Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: 1977. 264 с.
- Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
- Крысяк В. Воспитание гражданственности как интегрального качества личности учащихся средних учебных заведений Польши: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1999. 41 с.
- Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. Волгоград: Перемена, 1999. 196 с.
- Кузибецкий А. Н. Инновации и новационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз: Сб. науч. и методич. тр. Волгоград: Оптим, 1994. С. 7-13.
- Кузнецов В. В. Достоинство как нравственная ценность: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05. СПб, 1998. 148 с.
- Кукушкин М. Е. Социальные стажировки в старшей школе: замысел и реализация // Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальностей учеников и учителей). М., 1996.
- Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1997. 315 с.
- Куликова Л. Н. Современные подходы к воспитанию школьников // Актуальные вопросы воспитания школьников в современных условиях. Хабаровск, 1994. С. 7-11.
- Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания. Воронеж, 1997. 235 с.
- Кульневич С. В. Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности: Автореф. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 1997.
- Куракин А. Т., Новикова Л. И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. М.: Знание, 1982. 96 с.
- Кьеркегор С. Болезнь к смерти. Этическая мысль. М.: Политиздат, 1990. 471 с.
- Лакан Ж. Субверсия субъекта и диалектика желания во фрейдовском бессознательном. Графы желания. Изложение // Культурология / Науч. ред. Г. В. Драч. М.: Феникс, 1995. С. 516-527.
- Ландесман П., Сагомонов Ю. Буржуазная массовая культура и мораль. М.: Знание, 1978. № 2.
- Латыпов И. А. Духовная собственность: социальный смысл и перспективы: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Екатеринбург, 1998. 22 с.
- Лебедев О. Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1992. 338 с.
- Левшин Л. А. Логика педагогического процесса. М., 1980. 96 с.
- Легонький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. Харьков, 1979. 143 с.
- Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопр. философии. № 11, 1997. С. 46-54.
- Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. С. 1-381.

- Леонтьев А. Н. Деятельность и личность. Вопросы философии. № 4. 1974
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 320 с.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
- Лийметс Х. Й Как воспитывает процесс обучения? М.: Знание, 1982. 96 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1995.
- Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. М., 1998
- Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 2000. 148 с.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 409 с.
- Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. 1981. Т.2. № 1.4.
- Лопатин А. Р. Создание ситуаций успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 24 с.
- Лосев А. Ф. Бытие — имя — космос. М.: Мысль, 1993.
- Лосев А. Ф. Дерзание духа. М.: Политиздат, 1988. 366 с.
- Лосев А. Ф. Из ранних произведений. М., 1990.
- Лосев А. Ф. Эстетика возрождения. М.: Мысль, 1982. 623 с.
- Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: «Гнзис», 1992.
- Лотман Ю. М. О семиотическом механизме культуры // Антология культурологической мысли. М.: Изд-во РОУ, 1996. С. 322-328.
- Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. доклада ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1998. 86 с.
- Лурия Л. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // Вопр. философии. 1977. № 9. С. 15-22.
- Магомедов Н. М. Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 40 с.
- Мадди С. Экзистенциальный невроз. Чикаго: Ун-т Чикаго, 1991. 32 с.
- Майнулов Ю. С. Аксиоматика средового подхода в воспитании (опыт построения) // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
- Майнулов Ю. С. Средовой подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 193 с.
- Макаров Н.И. Направленность личности и проблемы ее воспитания: Дис. ... канд. филос.наук. М., 1970. 187 с.
- Маликина Е. В. Вариативное обучение как средство самоопределения старшеклассников: Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01. СПб. РГПУ, 1995. 195 с.
- Малькова З. А. Педагогическая система будущего: школьные системы в высокоразвитых странах // Сов. педагогика. 1990. № 12.
- Малькова Т. П., Фролова М. А. Введение в социальную философию: Уч. пособие для ст-тов. М.: Международная педагогич. академия, 1995. 192 с.
- Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М.: Культура, 1993. 351 с.
- Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси: Мецниереба, 1984.
- Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
- Мамардашвили М. К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 5-19.
- Манхейм К. Человек и общество в эпоху преобразования. М.: Юрист. 1994. 719 с.
- Маркова А. К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. М.: Педагогика, 1982. 221 с.
- Маркович Д. Ж. Социальная экология: Кн. для учителя / Перераб. с серб.-хорв. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
- Маркс К. Из ранних произведений. М., 1956.
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд.
- Маркуш Д. Общество культуры: культурный состав современности // Вопр. философии. 1993. № 11. С. 17-29.
- Мартыанова Ю.П. Направленность личности школьника: Учеб. пособие по спецкурсу / Перм. гос. ун-т им. А.М.Горького. Пермь: ПГУ, 1985. 73 с.
- Маслоу А. Психология бытия: Пер с англ. М.: «Рефл-бук», Киев: «Ваклер», 1997. 304 с.
- Маслоу А.-Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; Науч. ред., вступит. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб.: Изд. группа «Евразия», 1997. 430 с.

- Мейерович А.М. Направленность личности как фактор эффективности трудовой деятельности: Автореф. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 17 с.
- Мень А. Мировая духовная культура. М.: Фонд им. А. Меня, 1997. 671 с.
- Мерлин В.С. Очерк психологии личности. Пермь, 1959. 173 с.
- Микешина Л. А. Герменевтические смыслы образования // Философия образования. Сб. научн. ст. М., 1996. С. 37-53.
- Миникелло К. Европейское измерение в образовании: Опыт и перспективы / Пер. с итал. Д. В. Литвинова. СПб., 1996.
- Михайлова В. П. Мотивация деятельности и структура личности // Формирование духовных потребностей учащейся молодежи. Новосибирск, 1986. 139 с.
- Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. 406 с.
- Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. СПб, 2000. 41 с.
- Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие для студентов. М.: Ин-т практич. психологии, 1997. 365 с.
- Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 165–168
- Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 414 с.
- Мшвидобадзе Т.А. Диалектическое целое и момент: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Тбилиси, 1979. 61 с.
- Мыслители образования / Под ред. З. Морси. М.: Прогресс, 1994.
- Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 224 с.
- Мясищев В. Н. Способности и потребности // Психологические способности и потребности. Ученые записки. Л., 1962. 172 с.
- Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и её ближайшие задачи // Проблема способностей. М., 1962. С. 3-15.
- Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека // Психологическая наука в СССР.- Т.2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960₁. С. 110-125.
- Мясникова Л. А. Тайна и смысл индивидуального бытия. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1992
- Нагорная В. А. Психологические условия формирования саморегуляции у учащихся старших классов общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курган, 1999. 19 с.
- Нидерман И. Культура, становление и изменение понятия и заменяющие его понятия от Цицерона до Гердена. П.: Прогресс, 1941. 422 с.
- Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990. С. 19-94.
- Новикова Л. И., Кулешова И. В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. М., 1996.
- Новикова Л. И., Соколовский М. В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика): Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132–134.
- Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
- Новое педагогическое мышление Под ред. А. В. Петровского. М., 1989. 278 с.
- Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / Под. ред. О. С. Газмана. М., 1995. 145 с.
- Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1995. 216 с.
- Обуховский К. И. Психология влечений человека / Пер. с польск. В. И. Могилева; Под. ред. Б. М. Сегала. М.: Прогресс, 1972. 96 с.
- Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед ин-тов / Под. ред. В.В.Богословского и др. М.: Просвещение, 1981. 383 с.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997. // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000. 2 CD.
- Ольшанский Д. В. Политическая психология: становление новой науки // Магистр. 1994. № 2.
- Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 5-19.
- Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
- Орлов Ю. М. Проблема ненасилия в педагогике // Педагогика. 1993. № 4.

- Орлянская Н. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в культурно-досуговой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. М., 1999. 21 с.
- Очерки социальной антропологии / Под. ред. А. С. Мамзина и др. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1995. 154 с.
- Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность. М.: Политиздат, 1978, 240 с.
- Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. интов / Под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Педагогика, 1988.
- Педагогический словарь. Т. 1. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960.
- Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. М.: Высш школа, 1989.
- Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: Практикум по гештальтерапии. СПб: Изд-во «Петербург — XXI век», 1995. 448 с.
- Першуткин Б. О новых подходах к понятию «воспитание» // Воспитание школьников. 1994. № 6. С. 2–6.
- Песталоцци И. Г. Что дает метод уму и сердцу // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 2.
- Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
- Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
- Петухов Б.Н. Изотопы — «подводные камни» факторной психологии // Психология. М., 1962. С. 504-505.
- Пирогов Н. И. Избр. педологич. соч. М., 1985.
- Познание и общение: Сб. статей АН СССР, Ин-т психологии / Отв. ред. Б. Ф. Ломов и др. М., 1988. 208 с.
- Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995.
- Поляков С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ульяновск., 1993. 398 с.
- Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
- Поттенджер Ф., Уваров А.Ю., Фрумин И.Д., Ханнингтон М. Новое поколение учебных материалов по гражданскому образованию // Образование для гражданского участия. Красноярск: Общество «Знание», 1998.
- Поучения Владимира Мономаха // Русская литература XI—XVIII вв. М., 1988.
- Проблемы сознания в отечественной и зарубежной философии XX века: Тез. докл. / Межрегион. науч. конф. Иваново, 1994. 156 с.
- Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания: Петербургская концепция / И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников. СПб., 1994. 56 с.
- Программа курса «Социальная практика». СПб.: СПбГУПМ, 1996
- Программно-целевой подход в управлении. М.: Прогресс, 1975.
- Прозументова Г. Н. Теоретическое обоснование цели и сущности системы коммунистического воспитания. Томск, 1986. 214 с.
- Профессиональное самоопределение молодежи. Концепция (сообщение) / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова (руков.), С. А. Волошин, А. В. Губин, В. В. Журавлев, А. Я. Журкина, Н. С. Пряжников // Педагогика. 1993. № 5. С. 33-37.
- Пряжников Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1995. 340 с.
- Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. М.: Новая школа, 1994. 96 с.
- Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А. Д. Грибанов, В. К. Калинин, Л. М. Кларина и др.; Под ред. В. А. Петровского. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 1995. 152 с.
- Психология личности: Тексты. М.: Педагогика, 1982. С. 108-117.
- Психология межличностного познания / Под. ред. А. А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981. 224 с.
- Психология развивающейся личности / Под. ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 240 с.
- Пузько В. И. Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект): Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Владивосток: ДГТУ, 1998. 212 с.
- Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПУ, 1989. 84 с.
- Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Л. ЛГПУ, 1991. 470 с.

- Рассоха М.Г. Формирование общественной направленности у подростков с отклонениями в поведении: Автореф. ... канд. пед. наук. М.: МГУ, 1985. 19 с.
- Расчетина С. А. Взаимосвязь целей и методов воспитания в воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Л., 1988. 394 с.
- Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // *Вопр. психологии*. 1990. № 2. С. 77-81.
- Редюхин В. И. Синергетика — «синяя птица» образования // *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. 144-153 с.
- Резниченко А. В. Профессионально-нравственное самовоспитание студентов как условие развития педагогической культуры будущего учителя. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 1999. 196 с.
- Ретивых М. В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 1998. 323 с.
- Рикер П. Герменевтика и психоанализ. М.: Искусство, 1996. 146 с.
- Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. М.: ACADEMIA, 1995. 159 с.
- Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Медиум, 1995. 412 с.
- Риккарт Г. Два пути теории познания // *Новые идеи в философии*: Сб. УПСб, 1913. С. 42-52.
- Рогачев В. В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1994.
- Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
- Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
- Родионова Е. А. Общение как условие формирования личности // *Психология формирования и развития личности*. М., 1981. С. 177-197.
- Розин В. М. Психология судьбы: программирование или творчество // *Вопр. психологии*. 1992. № 1. С. 98-105.
- Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 1993.
- Ростовцева Е. В. Гражданское воспитание учащихся в контексте гуманизации образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Сочи, 1998. 24 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х тт. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 424 с.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Политиздат, 1969. с. 348-374.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Учпедгиз, 1957. 308 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 423 с.
- Рябцев В. К. Развитие рефлексивных способностей средствами ОДИ. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 151 с.
- Савицкая Э. Закономерности формирования «содели культурного человека» // *Вопр. философии*. 1990. № 5.
- Саранов А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. — Волгоград: Перемена, 2000. — 259 с.
- Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // *Сумерки богов*. М.: Политиздат, 1990. С. 315-345.
- Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие / Свердловский пед. ин-т. Свердловск, 1986. 142 с.
- Сафронова Е. М. Концепция личностно ориентированного воспитания // *Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии*: Монография. Волгоград: Перемена, 2000. С. 133-140.
- Сахаров В.Ф., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
- Свасьян К. А. Феноменологическое познание. Ереван. 1987.
- Седова Н. В. Научно-практические основы овладения педагогической культурой в образовательном процессе средней школы: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб, 1997. 393 с.
- Сейтешев А. Пути воспитания профессиональной направленности учащихся и молодых рабочих. М.: Высш. шк., 1975. 285 с.
- Семакина И. А. Бытие как текст: проблема самоопределения смысла: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. М., 1998. 18 с.
- Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. М.: Педагогика, 1986. 112 с.

- Семенов И. Н. Системный подход к изучению и организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 27-61.
- Семенюк Э. П. Общенаучные категории и подходы к познанию. Львов: Вища школа, 1978.
- Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов: (Вопросы теории): Монография. СПб.-Волгоград: Перемена. 1997. 166 с.
- Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 80 с.
- Серигов В. В. Личностно ориентированное образование — новое направление развития педагогической теории и практики // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. Волгоград: Перемена, 2000. С. 13-26.
- Серигов В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
- Серигов В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.
- Серигов Г. Н. Образование: аспекты системы отражения. Курган: Зауралье, 1997. 464 с.
- Симонов В. П. Что такое эмоция? М., 1966. 93 с.
- Скала Я. Система целостного коммунистического воспитания // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.
- Словарь иностранных слов. 18-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1989. 624 с.
- Смирнов Г. Л. Советский человек. М.: Политиздат, 1973.
- Смирнов Г.Л. Советский человек: Формирование социалистического типа личности. 3-е изд., доп. М.: Политиздат, 1980. 463 с.
- Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопр. психологии, 1989. № 2. С. 27-35.
- Соколова Е.Е. Проблема целостности в психологии (на материале австрийской, лейпцигской, берлинской школ): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 22 с.
- Соколова Р. И. Общечеловеческие ценности: к нетрадиционному пониманию // Свободная мысль. 1994. № 1. С. 50-58.
- Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников. М., 1986. 136 с.
- Солдатенков А. Д. Ориентация школьников на духовно значимые ценности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 46 с.
- Соловейчик С. Л. От интереса к способностям. М., 1968.
- Соловьев В. С. Оправдание добра. М.: Республика, 1996. 479 с.
- Соловьев В. С. Сочинения: В 2 тт. М.: Мысль, 1989.
- Станкевич Л.П. Проблемы целостности личности (гносеологический аспект): Моногр. М.: Высш. шк., 1987. 134 с.
- Стоянович Н. Б. Диалогическая природа морали // М.М.Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века. Тез. докл. Саранск. Междунар. Бахтинских чт. В 2 ч. Ч. 2. Саранск, 1995. С. 204-206.
- Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979. 393 с.
- Табакаев Ю. В. О методологической роли категории труд в образовании: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. М., 1998. 27 с.
- Таинственнее, чем мир... / Сост. и авт. введения и комментариев В. М. Кларин, В. М. Петров. М.: Знание, 1991. 80 с.
- Таланчук Н. М. Системно-синергетическая теория воспитания // Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогич. специальностям и направлениям. М., 1997. С. 324-338.
- Теоретические основы процесса обучения в современной школе / Под. ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. М., 1989. 318 с.
- Теория и практика воспитательных систем. М., 1993. Кн. 2.
- Теория личности в западно-европейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности / Под. ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издат. дом «Барах», 1996. 480 с.
- Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1995. 311 с.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984. 270 с.
- Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. Изд. 2-е, доп. М., 1953.

- Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Избранное. П.: Прогресс, 1995. 624 с.
- Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения учеников и учителей // Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальностей учеников и учителей). М., 1996.
- Турченко В. Н. Парадигмы стратегии образования // Педагог. № 4. 1999. [WWW документ]. URL http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog_4/articl11.html
- Ученова В. В. Ценностная ориентация как средство самосохранения социальной структуры // Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация. Тарту: Пунапе Тяхт, 1968. С. 13–15.
- Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: В 6 тт. / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5. 528 с.
- Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 тт. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
- Федорова О. Синергетическая модель образования // Мир образования. 1997. № 5. С. 14-16.
- Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 1998. 345 с.
- Философия образования для XXI века: Сб. статей / Под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупалова. М.: Логос, 1992. 207 с.
- Философия самоопределения / Под ред. В. А. Андоусенко и др. Оренбург, 1996. 65 с.
- Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1986. 590 с.
- Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1985. 840 с.
- Философскопсихологические проблемы развития образования Под. ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981.
- Финогенко В. С. Взаимодействие классного руководителя и семьи в формировании идейно-нравственных качеств личности подростка: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1985. 171 с.
- Флоренский П. А. Разум и диалектика // Богословский вестник. 1914. № 9
- Фомина Л. П. Понятие и типы ценностных ориентаций: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л., 1976. 21 с.
- Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / Под. ред. Г. Н. Филонова. М., 1983. 256 с.
- Фофанова К. В. Качество жизни в аспекте морального творчества: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.05. Саранск, 1997. 15 с.
- Франк С. Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. 607 с.
- Франк С. Л. Философские предпосылки деспотизма // Вопр. философии. 1992. № 3. С. 114-127.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990, 356 с.
- Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990. С. 94-143.
- Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М.: Прогресс, 1992. 536 с.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.
- Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ.. М.: Пргресс, 1989. 272 с.
- Фромм Э. Душа человека / Пер. с нем. М.: Республика, 1992. 430 с.
- Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
- Фромм Э. Психоанализ и этика / Пер. с англ. М.: Республика, 1993. 415 с.
- Фромм Э., Судзуки Д., Мартино де Р. Дзен-буддизм и психоанализ. М.: Медиум, 1995. 210 с.
- Фруммин И. Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
- Фюнфштюк К. Синергетика как новая познавательная модель в гуманитарных науках: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. М., 1998. 25 с.
- Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: ACADEMIA, 1995. 244 с.
- Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 445 с.
- Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М.: Высш. школа, 1991. 191 с.
- Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. М.: Юрист, 1997. 512 с.
- Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992. 464 с.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Прогресс, Универс, 1993. 478 с.
- Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы / Пер с фин. М.: Просвещение, 1993. 112 с.
- Целковников Б. М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование / Отв. ред. Э. Б. Абдулин М., 1999. 231 с.

- Ципро М. Научно-технический прогресс и воспитание молодежи // Сов. педагогика. 1990. № 8.
- Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности: Дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 1994. 263 с.
- Чехлова З. Ф. Деятельность — основа формирования личности школьника: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1991. 436 с.
- Что такое человек? Основы человековедения: Учеб.-науч. пособие. В 2-х кн. СПб.: ТОО «Ривьера», 1996. Кн. 2. 191 с.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологич. журнал. 1995. № 2. С. 15-20.
- Шаврина О. Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя: Автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. Уфа, 2000. 19 с.
- Шаповал С. Словесность и синергетика // Мир образования. 1997. № 5. С. 8-13.
- Шарден П. Т. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
- Шварцман К. А. Философия и воспитание: Критич. анализ немарксистских концепций. М. Политиздат, 1989. 208 с.
- Шевеленкова Т. Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире // Психология личности в условиях социальных изменений. М., 1993.
- Шелер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Под ред. А. В. Денежкина. М.: Изд-во «Гнизис», 1994. 490 с.
- Шеллинг Ф. Сочинения: В 2 тт. М.: Мысль, 1987
- Шкилёва О. А. Дидактические условия самоопределения будущих учителей в профессионально-педагогической культуре: Дис. ... канд пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1999. 207 с.
- Школьник Г. И. Процесс формирования коммунистических убеждений у школьника: Учеб. пособие к спецкурсу. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. 80 с.
- Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М.-Воронеж, 1996. 492 с.
- Шубинский В. С. Человек как цель воспитания // Педагогика. 1992. № 3-4.
- Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1979. 152 с.
- Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования. М.: ПЦ «Эксперимент», 1993. 154 с.
- Щедровицкий Г. П. Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 3. С. 18-24.
- Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ // Педагогика и логика. М., 1993₁.
- Щукина Г. Н. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.
- Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика: Учеб. пособие для ст-тов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агенство, 1996₁. С. 344-390.
- Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. 78 с.
- Щуркова Н. Е. Новые характеристики воспитательного процесса и профессиональная подготовка педагога // Технологическая психолого-педагогическая подготовка учителя к воспитательной деятельности / Под ред. Г. А. Калачева и др. Барнаул: Изд-во БГУ, 1996. С. 10-11.
- Щуркова Н. Е. Новые характеристики современного воспитания // Педагог. № 1. 1998. [WWW документ]. URL. http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_1/articl11.html
- Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: СП «Интерпракс», 1994.
- Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психологии. № 3-4. 1992.
- Энциклопедический социологический словарь / Общ. ред. Г. В. Осипова. М., 1995. 968 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. СПб: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 589 с.
- Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. СПб.: Талимман, 1995. 288 с.
- Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.
- Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологичнский журнал. 1994. № 1. С. 35-58.
- Ядов В. А. Социальный тип личности // Коммунист. 1988. № 10. С. 96-102.
- Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1982. № 4. Т. 2.
- Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.

- Яновская М. Г. Теория и методика эмоционального стимулирования в нравственном воспитании подростков (во внеучебной деятельности): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Киров, 1991. 399 с.
- Ясперс К. Истоки теории и ее смысл: В 2 вып. М.: ИНИОН, 1978.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Юрист, 1991. 496 с.
- Ячин С. Е. Феноменология сознательной жизни. Владивосток: Дальнаука, 1992. 202 с.
- Berner, J., 1972, *The Innerspace Project*, N. Y.: Wodrpubl, XXIX. 303 p.
- Carpay, J., 1995, *Sings and Context in Paper Presented on International Montessori-Vidotsky Conference*, Zeist
- Corthagon, F. J., 1993, *Two Modes of Reflection in Teaching and Teacher Education*, v. 9 (3), p. 317-323
- Dijk van , T. A. & Kintsch, W., 1983, *Strategies of Discorse Comprehension*, N. Y.; Academic Press. 303 p.
- Dreeben R., 1968, *On What Is Learned in Schools*, Addison-Wesley
- Dreeben R., Barr R., 1987, *An Organizational Analisis of Curriculam and Instruction*, Ed. by M. Halliman
- Entwistle, H., 1971, *Political Education in Democracy*, London, Routledge
- Giroux, H., 1983, *Critical Theory and Rrationality in Citizenship Education in Giroux, H., Purpel, D. (Eds.), The Hidden Curriculam and Moral Education*, McCutchan Publ.
- Halstead, M., 1994, *Moral and Spiritual Education in Russia*, in *Cambridge Journal of Education*, Vol. 24, no. 3
- Heslep, R., 1989, *Education in Democracy: Education's Moral Role in the Democratic State*. Iowa State University Press
- Hofstede, G., 1980, *Cultures Consequences*, Sage
- Hofstede, G., 1991, *Cultures and Organisations*, Harper Collins
- Hofstede, G., 1998, *Identifying Organisational Subcultures: and empirical approach*, *Jouranl and Management Studies*, 35, 1
- Hoover, L.A., 1994, *Reflective Writing as a Window on Pre-Service Teachers' Thought Processes in Teaching and Teacher Education*, v. 10 (1), p. 83-91.
- Kubie, L., 1953-1954, 56, *The forgotten man in education*, *Harvard Alumni Bulletin*, p. 349-353.
- Neil, A., 1984, *Summerhill*. London: Penguin Books. 336 p.
- Oakes, J., 1985, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Yale University Press
- Oaklander, V., 1993, *Gestaltterapie mit Kindern und Jgendlichen*, Stuttgart: Klett-Cotta. 410 p.
- Pearce, J. C., 197, *Exploring the Crack in the Comic Egg*, N. Y., 176 p.
- Restak, R. M., 1982, *The Self-Seekers*, in *Garden City, N.Y., Donkleday*, XI, 395 p.
- Rosenberg., M., 1979, *Conceiving the Self*, N. Y.; Basic Books, Cop. XVI. 319 p.
- Sehr, D., 1997, *Education for Public Democracy*, SUNY Press
- Shipman, M., 1968, *The Sociology of the School*, Longmans
- Super, D. E., 1985, *Self-realisation Through the Work and Leisure Roles in Edeuational and Vocational Guidance*, #43, p. 1-8.
- Tarrant, J., 1989, *Democracy and Education*. Avebury
- Wesbrook, R., 1996, *Public schooling and American democracy*. In Soder, R. (Ed.), *Democracy, Education and the Schools*. Jossey-Bass
- Zienau, N., 1996, *A Guide to the Russian Education System*, British Council (Manchester)